Științele educației

Alois Gherguț

MANAGEMENT general și strategic ÎN EDUCAȚIE

Ghid practic









Collegium
POLIROM

COLLEGIUM

Ştiinţele educaţiei

Seria *Collegium. Ştiinţele educaţiei* este coordonată de Constantin Cucoş.

Alois Gherguţ este doctor în ştiinţele educaţiei, cadru didactic la Catedra de Psihologie Medicală şi Psihopedagogie Specială, cancelar al Facultăţii de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei din cadrul Universităţii „Al.I. Cuza" din Iaşi, membru în numeroase comisii de specialitate, coordonator, consultant sau membru în cadrul unor proiecte/programe naţionale şi internaţionale. A absolvit mai multe stagii de pregătire în domeniile: managementul serviciilor sociale, designul programelor de intervenţie psihopedagogică, psihopedagogia persoanelor cu cerinţe speciale, consiliere psihopedagogică, educaţie incluzivă.
De acelaşi autor au mai apărut: *Introducere în problematica educaţiei integrate* (Editura Spiru Haret, Iaşi, 2000, coautor Teodor Cozma); *Psihopedagogie specială* (Editura Polirom, Iaşi, 2000, coautor Cristina Neamţu); *Psihopedagogia persoanelor cu cerinţe speciale* (Editura Polirom, Iaşi, ed. I: 2001, ed. a II-a revăzută şi adăugită: 2006); *Managementul serviciilor de asistenţă psihopedagogică şi socială. Ghid practic* (Editura Polirom, Iaşi, 2003); *Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri şi examene de obţinere a gradelor didactice* (Editura Polirom, Iaşi, 2005). A publicat de asemenea numeroase studii şi articole în volume colective şi reviste de specialitate.
Autorul poate fi contactat la adresa de e-mail alois@uaic.ro.

www.polirom.ro

Editura POLIROM
Iaşi, B-dul Carol I nr. 4; P.O. BOX 266, 700506
Bucureşti, B-dul I.C. Brătianu nr. 6, et. 7, ap. 33, O.P. 37;
P.O. BOX 1-728, 030174

Descrierea CIP a Bibliotecii Naţionale a României:

GHERGUŢ, ALOIS

Management general şi strategic în educaţie: ghid practic / Alois Gherguţ. – Iaşi: Polirom, 2007

ISBN 978-973-46-0586-6

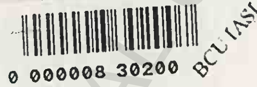
65.012.4:37

Printed in ROMANIA

Alois Gherguț

MANAGEMENT general și strategic ÎN EDUCAȚIE

Ghid practic



POLIROM
2007

Cuprins

Această lucrare este dedicată colegilor mei, cadrelor didactice şi tuturor celor care şi-au asumat cu responsabilitate şi demnitate statutul de educator, într-o perioadă în care mulţi oameni de rând sau decidenţi şi-au întors privirea de la şcoală – inima unei comunităţi.

Argument

Măsurile reformiste, evoluţia şi transformările din sistemul de învăţământ au evidenţiat, cel puţin în ultimii ani, necesitatea unor servicii educaţionale care să răspundă cerinţelor unor categorii diverse de beneficiari, reprezentate de persoane de vârste diferite, aparţinând unor medii sociale variate şi cu potenţialităţi intelectuale şi aptitudinale diverse.

Pe fondul schimbărilor sociale postdecembriste în sistemul românesc de învăţământ, pe lângă sistemul public al serviciilor educaţionale, legislaţia permite şi funcţionarea unor instituţii care oferă servicii educaţionale cu caracter privat sau confesional (este vorba de şcolile particulare, şcolile confesionale sau programele instructiv-educative din oferta organizaţiilor nonguvernamentale adresate unor categorii diverse de beneficiari). Apariţia serviciilor educaţionale alternative serviciilor publice constituie un factor concurenţial care, pe termen lung, ar putea determina creşterea calităţii serviciilor educaţionale în ansamblu şi armonizarea nevoilor comunitare cu oferta instituţiilor şi organizaţiilor responsabile de promovarea şi susţinerea acestui tip de servicii vitale pentru o comunitate. Pe de altă parte, o caracteristică a instituţiilor şi organizaţiilor care oferă programe educaţionale constă în caracterul eterogen al serviciilor şi specializărilor în rândul personalului. Uneori, această eterogenitate îşi poate pune amprenta în mod negativ asupra calităţii serviciilor oferite ; de aceea, un management de succes poate însemna şi armonizarea tuturor poziţiilor/diferenţelor care decurg din această eterogenitate.

Una dintre direcţiile prioritare ale reformei învăţământului din ţara noastră urmăreşte procesul de descentralizare, redistribuirea responsabilităţilor, a autorităţii decizionale, a răspunderii publice şi a resurselor de la nivelul central către nivelul local, crearea unui sistem de învăţământ organizat, administrat şi finanţat conform reglementărilor europene în ceea ce priveşte asigurarea calităţii procesului instructiv-educativ, accesul liber, egal şi deplin al tuturor copiilor şi tinerilor la sistemul educaţional, adecvarea ofertei educaţionale la interesele şi nevoile beneficiarilor direcţi şi indirecţi. Acest lucru presupune implicare, responsabilizare, viziune şi gândire strategică, competenţe profesionale şi manageriale ; altfel spus,

presupune o nouă abordare a managementului în instituţiile şi organizaţiile ofertante de servicii educaţionale, adică un nou tip de manager.

Se spune, iar realitatea socială o confirmă, că o comunitate umană poate supravieţui multor vitregii, încercări şi situaţii de criză. În schimb, dispariţia fizică a comunităţii respective este determinată invariabil de dispariţia şcolii – inima comunităţii – şi de dispariţia Bisericii – sufletul ei. Iată de ce atât liderii, cât şi membrii unei comunităţi trebuie să respecte, să susţină şi să dezvolte şcoala ca instituţie fundamentală a comunităţii din care fac parte. Altfel, aceasta este condamnată la dispariţie, iar peste câteva generaţii, de ea ne vor aminti câteva ruine, multe nostalgii, eventuale referinţe în tot soiul de documente din arhive şi o linişte dureroasă...

Având în vedere aceste premise, lucrarea de faţă se doreşte a fi un real suport pentru managerii instituţiilor şcolare şi ai altor structuri, sectoare sau organizaţii care sunt implicate în activităţi educaţionale, pentru cadrele didactice, părinţi, reprezentanţi ai consiliilor locale, studenţi, voluntari etc. În plus, lucrarea îşi demonstrează utilitatea practică prin faptul că satisface nevoia de informaţie actualizată în domeniul managementului educaţional, oferind sugestii şi exemple pentru activităţile din instituţiile de profil, venind în sprijinul persoanelor antrenate în serviciile educaţionale, cărora li se pune astfel la îndemână un ghid practic de acţiune.

Autorul

Iaşi, 2007

Capitolul 1

Introducere în problematica managementului educaţional

1.1. Managementul ştiinţific *vs* managementul empiric

În sens larg, termenul *management* exprimă un ansamblu de reguli şi principii de conducere a unei activităţi în condiţii specifice, de gestionare eficientă a unor resurse existente, pentru atingerea unor finalităţi/obiective prestabilite. Ştiinţa/teoria managementului reprezintă condiţia primară pentru practicarea unui management de calitate, eficient, raţional, creativ, orientat spre succes, dezvoltare şi îndepărtat de empirismul primar al desfăşurării unei activităţi[1]. Altfel spus, managementul ştiinţific, raţional, ca aplicaţie a ştiinţei manageriale, reprezintă „ansamblul proceselor prin care toate elementele teoretico-metodologice furnizate de ştiinţa managementului sunt operaţionalizate în practica socială" (Nicolescu, 1993, p. 52).

Managementul este o activitate pentru exercitarea căreia sunt necesare abilități specifice, cunoştințe tehnice şi relaționale, care se exercită într-un anumit context-cadru, adică: pe de o parte, mediul economic, politic şi social, caracterizat prin restricții şi/sau oportunități, şi, pe de altă parte, mediul cultural, mentalitățile, tradițiile – altfel spus, cultura

1. *Filosofia managerului* nu constă în căutarea adevărului absolut şi etern; decizia managerului, deşi fundamentată şi elaborată, este aplicabilă într-un anumit loc şi la un moment dat. Managerul este presat de timp, iar elaborarea unui model excesiv de riguros şi adaptarea acestuia la un anumit context necesită timp; în consecinţă, managerul operează cu modele simplificate şi soluţii optimale.

organizațională a unei instituții. În acelaşi timp, managementul presupune responsabilitatea pentru realizarea în comun a misiunii şi obiectivelor unei organizații – altfel spus, conducerea, într-un context dat, a unui grup de persoane care au de atins un obiectiv comun, în conformitate cu finalitățile organizației din care fac parte.

Complexitatea acestor dimensiuni ale managementului teoretic şi practic, în tendinţa lui de a deveni de calitate, performant, eficient, democratic, uman, se reflectă chiar şi în limbajul specific utilizat. Deşi termenul are rădăcină latină, sensul său actual vine din limba engleză şi caracterizează activitatea ce constă în coordonarea şi conducerea unui serviciu, a unei instituţii, întreprinderi sau organizaţii[1]. Managementul corelează cu alţi termeni conecşi : *administrare* (ansamblu de operaţii statice pentru evidenţa/gospodărirea resurselor, bunurilor, lucrurilor), *gestionare* (parte a conducerii – păstrarea, mânuirea bunurilor, a resurselor încredinţate), *organizare* (parte a managementului, vizând structurarea activităţii şi resurselor, relaţiilor), *coordonare*, *îndrumare*, *antrenare*.

Unii autori subliniază o serie de confuzii terminologice cu consecințe importante în practică. Astfel, Romiță B. Iucu (2000, pp. 41-42) face distincție între termenii *administrație* şi *management*, urmărind unele criterii definitorii (obiective, criterii de succes, resurse, decizie, structură, roluri, atitudini, aptitudini):

- *administrarea* se caracterizează prin: formularea în termeni generali a obiectivelor, obținerea succesului prin prevenirea erorilor, plasarea resurselor în plan secundar, adoptarea de decizii puține şi pentru un număr mare de persoane, ierarhii şi domenii de responsabilitate ample, precizarea rolului de arbitru al administratorului,

1. Etimologia şi modul de intrare/de traducere într-o limbă au generat un polisemantism aparte : lat. *manus* (mână, manevrare, pilotare, conducere, strunirea cailor) ; fr. *manège* ; it. *maneggio* ; engl. *to manage* (a conduce, a rezolva, a face faţă la, a reuşi, a dirija, a izbuti, a administra, a manevra, a stăpâni, a se descurca, a găsi mijloace, a se pricepe să etc.) ; engl. *management* (activitatea/arta de a conduce, abilitate, organizare, reuşita în atingerea obiectivelor, adoptarea deciziilor optime în proiectarea şi realizarea proceselor) ; engl. *manager* (conducător, administrator, organizator, coordonatorul unei echipe, director).

accentuarea rolului procedurilor, conformismului, pasivității, prudenței, raportărilor periodice;

- *managementul* se remarcă prin: formularea de obiective strategice şi operaționale, căutarea condițiilor de obținere a performanțelor măsurabile, abordarea prioritară a resurselor, adoptarea deciziilor de diferite tipuri şi grade de complexitate, practicarea delegării de autoritate, considerarea managerului drept protagonist al organizației, atitudini activizante, creative, punerea accentului pe rezultate şi pe analiza lor complexă.

Una dintre condiţiile ce caracterizează ştiinţa consolidată a managementului este dată de existenţa unei legităţi, a unor principii specifice. Deşi a dominat atât timp conducerea practică, în care s-au conturat norme şi reguli, s-a putut totuşi formula, prin generalizare, un sistem de principii coordonatoare, grupate în jurul problemei atingerii performanţei în realizarea obiectivelor organizaţiei.

Sintetizând, putem contura un tablou al celor mai frecvent citate principii ce trebuie respectate în managementul ştiinţific, rațional şi creativ:

- *principiul eficienței*;
- *principiul utilizării cu maximum de randament a întregului sistem* (elemente teoretice, procese, relații, resurse, efecte);
- *principiul eficacității* (al performanței şi calității);
- *principiul rolului central al obiectivelor*;
- *principiul participării specifice şi responsabile a tuturor factorilor din cadrul organizației*;
- *principiul asigurării dinamismului conducerii, al promovării unor norme de conduită participativă* (răspundere, inițiativă, autoritate, motivație, disciplină, cooperare etc.);
- *principiul antrenării echilibrate a elementelor într-o organizație rațională* (scopuri, acțiuni, resurse, mijloace, metode, factori, relații, rezultate);
- *principiul adaptării sistemului de management la caracteristicile concrete ale organizației*;
- *principiul motivării tuturor persoanelor implicate în procesul managerial al organizației*.

Fiind un proces conştient de influenţare şi coordonare a acţiunilor individuale şi de grup în scopul realizării misiunii şi obiectivelor organizaţiei, managementul cuprinde două domenii : *managementul resurselor umane* şi *managementul resurselor materiale*. Acestor două domenii le corespund două forme : *managementul strategic* (elaborarea planului de acţiune al organizaţiei pe termen lung) şi *managementul operaţional* (se referă la acţiunea de planificare pe termen scurt a strategiei şi activităţilor organizaţiei).

Prin combinarea acestor elemente pot fi evidențiate patru sectoare distincte, aflate în strânsă concordanță:

- managementul strategic al resurselor umane, adică *mobilizarea energiilor* (gestionarea strategică a competențelor, încurajarea schimbării, optimizarea procesului de comunicare în cadrul organizației, valorificarea potențialului uman etc.);
- managementul strategic al resurselor materiale, adică *identificarea şi alegerea opțiunilor strategice* (parteneriate interinstituționale, instrumente strategice de analiză a contextului şi de planificare, strategii privind atragerea de fonduri/resurse etc.);
- managementul operațional al resurselor umane, adică *managementul relațional* (motivarea membrilor organizației, animarea echipelor, conducerea reuniunilor de lucru, negociere, gestionarea timpului, comunicarea cotidiană în organizație etc.);
- managementul operațional al resurselor materiale, adică *managementul instrumental* (se referă la decizie, delegarea responsabilităților, descrierea funcțiilor şi activităților pentru fiecare componentă/poziție din organigrama instituției, coordonarea proiectelor etc.).

Pentru a înţelege importanţa fiecărui element din cadrul procesului managerial al unei organizaţii putem compara managementul cu un lanţ compus dintr-o sumă de verigi ; calitatea lanţului pe ansamblu nu depinde de calitatea celei mai puternice verigi, ci de cea a verigii celei mai slabe.

Multe dintre informaţiile întâlnite în literatura managerială generală îşi găsesc aplicare şi în cadrul managementului serviciilor educaţionale ; este vorba îndeosebi de elemente privind procesele din cadrul grupurilor mici şi interacţiunile care se stabilesc între beneficiari şi personalul serviciilor educaţionale. Pentru aplicarea lor în mod eficient trebuie să se aibă în

vedere dezvoltarea unor strategii sistematice şi coerente privind schimbarea şi adoptarea unei atitudini orientate către acţiune. Un prim pas în această direcţie constă în *specificarea unui set clar şi articulat de valori* care să reflecte specificul profesiei, dar să sublinieze şi importanţa resursei umane în cadrul serviciilor educaţionale. Următorul pas va urmări *implicarea tuturor membrilor organizaţiei, de la toate nivelurile, în procesul de adoptare a deciziilor*, ca şi în promovarea valorilor incluse în activităţile specifice ale organizaţiei. Este utilă şi adoptarea unor programe care să stabilească un sistem de lucru în echipă, mai puţin formal. În cadrul acestor echipe este necesară dezvoltarea unor oportunităţi de analiză a activităţilor pe care le desfăşoară ele, precum şi crearea unui cadru de dezbateri privind îmbunătăţirea activităţii. Un element important îl constituie *necesitatea adoptării unui consens asupra obiectivelor urmărite* plecând de la nivelurile inferioare ale managementului (două elemente-cheie în acest sens sunt comunicarea şi participarea membrilor în cadrul structurilor organizaţiei).

În lucrarea *New Management in Human Services* (1988), Leon Ginsberg a dezvoltat câteva principii de eficienţă în relaţie cu practica activităţilor din domeniul serviciilor educaţionale. Aceste principii constituie sugestii generale deosebit de valoroase pentru organizarea şi eficientizarea inclusiv a serviciilor educaţionale din ţara noastră. Caracterul de generalitate conferă acestor principii o flexibilitate deosebită, ceea ce permite aplicarea lor atât în cazul instituţiilor guvernamentale, cât şi în cadrul organizaţiilor nonguvernamentale sau particulare.

- ***Orientarea şi predispoziţia spre acţiune*** – managementul, indiferent de nivelul la care se desfăşoară, este cu atât mai eficient cu cât este orientat spre acţiuni stabilite în conformitate cu noile structuri ale comunităţii şi cu noile direcţii de dezvoltare. În general, încercările de inovare şi procesul permanent de schimbare au impact favorabil asupra modului cum este percepută activitatea organizaţiei. Deci, decât o lipsă a acţiunii din cauza temerilor de eşec, mai bine o acţiune, chiar insuficient fundamentată teoretic, care însă poate fi corijată pe parcursul desfăşurării ei. Este adevărat însă că întreprinderea unor acţiuni fără a avea toate informaţiile necesare presupune asumarea unui risc. Uneori, experimentarea unui program mai puţin detaliat poate conduce la îmbunătăţiri substanţiale şi

eficiente; în schimb, aplicarea unui program perfect din punctul de vedere al efortului de planificare poate fi tardivă sau inadecvată din perspectiva necesităţii de acţiune.

- ***Apropierea de beneficiar*** – în prezent, instituţiile şi organizaţiile sunt preocupate să se apropie cât mai mult de nevoile reale ale clienţilor. De foarte multe ori, succesul în acest domeniu înseamnă identificarea rapidă a nevoilor comunităţii în care ele îşi derulează activitatea şi adaptarea la aceste nevoi. Capacitatea de adaptare este mai importantă decât aşteptarea rezultatelor unor studii care se finalizează după ce în domeniul nevoilor vizate a intervenit o modificare sau o transformare. Se încearcă în permanenţă menţinerea unui contact strâns cu beneficiarii, rezultat care poate fi obţinut printr-o organizare suficient de flexibilă, astfel încât, la apariţia unor noi nevoi sau comenzi sociale, organizaţiile care furnizează servicii educaţionale să poată răspunde exigenţelor acestora.
- ***Susţinerea autonomiei şi capacităţii de iniţiativă a personalului*** – conform acestui principiu, personalul unei organizaţii trebuie sprijinit să-şi experimenteze ideile care nu sunt contrare principiilor organizaţiei. Încercările celor care caută soluţii mai bune şi mai eficiente trebuie sprijinite şi încurajate, deoarece multe dintre ideile valoroase susţinute la nivelul unei organizaţii au apărut pe baza unor experienţe personale. Din această perspectivă, spiritul rigid de disciplină inhibă capacitatea de iniţiativă individuală (nu de puţine ori, constrângerile bugetare cărora trebuie să le facă faţă multe organizaţii şi instituţii, mai ales cele guvernamentale, determină restrângerea spiritului de autonomie şi iniţiativă).
- ***Activitatea prin intermediul personalului propriu*** – cea mai importantă resursă în domeniul serviciilor educaţionale este personalul organizaţiei. Acest principiu, promovat încă din anul 1960 de către D. McGregor sub denumirea de „teoria Y", constă în ideea că oamenii doresc să fie consideraţi utili şi că se poate conta pe ei în ceea ce priveşte aplicarea ideilor noi.
- ***O abordare destinată realizării unor scopuri realiste şi urmăririi valorilor declarate*** – o organizaţie eficientă trebuie să-şi urmărească scopul şi valorile principale şi să militeze pentru consolidarea lor. Abaterea de la scopul şi obiectivele stabilite este un element perturbator pentru buna funcţionare a organizaţiei respective.
- ***Forme simple de organizare*** – o organizaţie eficientă trebuie să rămână la un nivel de dezvoltare optim dimensionat în acord cu gradul în care se poate autosusţine. Conform acestui principiu,

flexibilitatea formelor de organizare este deosebit de importantă; cu cât formele de organizare sunt mai complicate, cu atât mai dificilă este gestionarea activităților. Structura organizației trebuie să fie simplă, fără un sistem birocratic complicat, dimensiunile organizației trebuie să permită personalului de bază să păstreze canale de comunicare directe cu personalul de conducere.

- ***Posibilități simultane de coordonare şi inițiativă*** – acest principiu are în vedere realizarea unei îmbinări eficiente între coordonare şi respectarea inițiativei subordonaților. O organizație eficientă menține un control adecvat asupra ambelor aspecte, asigurând condițiile favorabile de desfăşurare a activităților curente fără a neglija adoptarea elementelor de noutate şi schimbare venite chiar din interiorul său.

Deşi aceste principii au fost elaborate într-un context economic, este important ca managerii din domeniul serviciilor educaționale să identifice noi forme de asimilare a lor. Gestionarea resurselor, eliminarea personalului incompetent, schimbarea conținutului unei activități în funcție de nevoi sunt atribute ale activității manageriale indiferent de domeniu.

1.2. Managementul performant şi „regula celor 4 C"

În literatura de specialitate, atunci când se vorbeşte despre realizarea unui management performant, se subliniază rolul şi importanţa „regulii celor 4 C" în conduita şi practica fiecărui manager. Conform acestei reguli, caracteristicile comune oricărui management performant sunt : coerenţa, curajul, claritatea şi consideraţia.

➢ *Coerenţa* – are în vedere următoarele aspecte :

- *coerenţa între vorbe şi fapte* – un manager nu poate discuta sau promite mult timp anumite schimbări în organizaţie fără să facă nimic în acest sens. Iată câteva exemple de incoerenţă în raport cu subordonaţii : a cere respectarea programului, dar a începe şedinţele cu cincisprezece minute întârziere ; a afirma că dreptul la greşeală există, dar a sancţiona prima greşeală în luarea unei iniţiative, uitând că doar cei ce nu iau nici o iniţiativă nu fac greşeli etc. ;

- *coerenţa între decizii* – deciziile contradictorii pot duce la: derogarea unor hotărâri anterioare, destabilizarea unui întreg proces care antrenează deja mai mulţi angajaţi, instituirea unui nou sistem de delegare etc.;
- *coerenţa între obiectivele propuse şi mijloacele alocate* – este ceea ce putem numi punctul sensibil al managementului (alocarea resurselor este un act important în procesul managerial şi trebuie efectuată în funcţie de priorităţile fiecăruia, iar aceste priorităţi trebuie să fie foarte clar definite).

Atunci când un manager sau un lider veghează la coerenţa activităţilor sale, legitimitatea sa este rar contestată, indiferent de stilul pe care îl adoptă, chiar dacă subordonaţii şi colaboratorii nu sunt întotdeauna de acord cu deciziile luate de el; din contra, absenţa coerenţei duce adesea la contestare şi chiar la revoltă din partea subordonaţilor şi colaboratorilor.

➢ *Curajul* – alături de inteligenţă defineşte prima calitate a managerului. În domeniul managementului, paradoxal, prea multă inteligenţă analitică poate constitui un dezavantaj, deoarece, în momentul în care se ia o decizie, această inteligenţă ia în calcul şi toate riscurile inerente deciziei, conducând la impresia că, de fapt, nu se decide nimic. În acest context, termenul *curaj* nu se referă la curajul fizic, ci la curajul intelectual şi moral al managerului. Astfel, pentru un manager, a avea curaj înseamnă a lua decizii; or, a decide este un act dificil, pentru că nu presupune numai a spune ce se doreşte, ci şi ce nu se doreşte, a spune ce merge şi ce nu merge, a aprecia pozitiv sau negativ activitatea membrilor unei organizaţii. Din această perspectivă, curajul este sinonim cu voinţa, tenacitatea, perseverenţa, deoarece, odată luată, o decizie necesită multe eforturi şi mult consum de energie pentru a fi pusă în aplicare şi va trebui valorificată foarte bine resursa de timp. Nu în ultimul rând, ne referim şi la curajul psihologic şi moral, pentru că este nevoie de o rezistenţă deosebită la multiplele presiuni, nelipsite dintr-un astfel de proces, venind atât din interiorul, cât şi din exteriorul organizaţiei.

➢ *Claritatea* – presupune informarea clară a personalului şi practicarea transparenţei în raporturile dintre conducători şi subordonaţi. În plus, membrii unei organizaţii nu vor putea să aibă iniţiative fără să ştie de la managerul lor care sunt criteriile ce trebuie respectate şi obiectivele ce trebuie atinse de către organizaţie. Claritate înseamnă:

- *clarificarea misiunii organizaţiei şi a „regulilor jocului"* (adică stabilirea principiilor care susţin existenţa unui serviciu, a valorilor care trebuie respectate în aplicarea serviciului respectiv şi a criteriilor pe baza cărora se vor evalua rezultatele fiecărui membru al organizaţiei) ;
- *precizarea opţiunilor strategice şi a obiectivelor* care trebuie urmărite în fiecare etapă de activitate ;
- *comunicarea* periodică în ceea ce priveşte rezultatele obţinute, drumul parcurs, dificultăţile întâlnite şi obstacolele care urmează a fi depăşite, deciziile luate în ceea ce priveşte activitatea organizaţiei în ansamblul ei (aceasta presupune o transparenţă optimă şi existenţa unor relaţii de încredere între manager şi personalul din subordine).

➢ *Consideraţia* – presupune acordarea de atenţie personalului din subordine, ascultare şi respect – salutarea fiecăruia dintre colaboratori, rezervarea timpului necesar pentru a-i întâlni şi, mai ales, pentru a-i asculta, respectarea vieţii personale a fiecăruia dintre colaboratori şi manifestarea de interes faţă de preocupările lor, evitarea oricărei manifestări de dispreţ pentru o activitate mai puţin valoroasă, valorizarea ideilor şi propunerilor venite din partea subordonaţilor (cele mai bune idei pot veni de la cei ce sunt în contact permanent cu realitatea).

Un management performant trebuie să ţină cont de:

- „regula celor 4 C";
- factori generali: contextul economic, sociologic şi politic;
- factori specifici fiecărei organizaţii: valorificarea optimă a propriilor resurse;
- factori personali: stilul şi personalitatea managerului.

1.3. Serviciile educaţionale şi managementul educaţional

Serviciile educaţionale reprezintă un ansamblu de activităţi specializate, realizate prin metode şi tehnici specifice, elaborate şi desfăşurate în cadrul unor instituţii publice sau organizaţii aparţinând unei comunităţi, prin care se urmăreşte rezolvarea unor categorii variate de probleme care privesc

educaţia şi instrucţia unor categorii diverse de beneficiari din cadrul comunităţii respective. Aceste servicii sunt focalizate pe categorii de beneficiari/populaţii-ţintă (copii, tineri, adulţi), organizate pe diverse niveluri (preuniversitar, universitar, postuniversitar), cicluri (preşcolar, primar, gimnazial, liceal, superior) sau forme de pregătire (în sistem public sau privat, obligatorii sau opţionale, permanente, periodice sau ocazionale, mai ales în formele de educaţie a adulţilor etc.) ; ele antrenează persoane specializate, alocă resurse materiale, financiare şi logistice în funcţie de specificul programelor şi numărul şi cerinţele beneficiarilor.

Managementul educaţiei are în vedere teoria şi practica, ştiinţa şi arta proiectării, organizării, coordonării, evaluării, reglării elementelor activităţii educative, a resurselor ei, ca activitate de dezvoltare liberă, integrală, armonioasă a individualităţii, conform idealului educaţional. Managementul educaţional este o concepţie integrativ explicită, o atitudine, o metodologie de acţiune orientată spre obţinerea succesului în educaţie, cuprinzând un ansamblu de principii şi funcţii, de norme şi metode de conducere prin intermediul cărora se asigură realizarea obiectivelor sistemului educativ. În prezent, se trece de la conceptul clasic de *conducere* la cele de *management educaţional* (în sens acţional, operaţional, practic, procesual) şi *management pedagogic* (în sens teoretic, global, strategic, ştiinţific).

Elementele definitorii ale managementului educațional pot fi sintetizate astfel:

- prezintă un complex de acțiuni concepute şi aplicate pentru a asigura funcționarea optimă a sistemului educațional şi a procesului de învățământ;
- utilizează optim resursele umane (cadre didactice, elevi), materiale, economice, didactice, informaționale, ergonomice, temporale;
- se bazează pe participarea unor factori (care țin de şcoală, de comunitate sau de sistemul social), pe descentralizare, pe creativitate acțională şi depăşeşte conducerea empirică (de tipul *văzând şi făcând*), bazată pe bunul-simț sau pe simpla imitare a unor modele ori experiențe similare;
- îmbină aspectul teoretic (concepte, metode de abordare, ipoteze, corelații) cu cel metodologic (în acumularea şi procesarea informațiilor necesare, în realizarea activităților specifice), cu cel tehnologic (de rezolvare concretă a diferitelor situații, procedee, operații, etape, mijloace) şi de practică managerială.

Indiferent de domeniul în care activează (fie cel comercial şi al afacerilor, fie cel al serviciilor educaţionale sau al asistenţei şi serviciilor sociale), managerul trebuie să stabilească obiective, să selecteze modalităţi de atingere a acestora, să caute resursele necesare, să selecteze şi să pregătească personalul, să formeze echipe de lucru cu anumite competenţe, să elaboreze mecanisme pentru monitorizarea şi coordonarea activităţilor, să evalueze rezultatele şi să procedeze la schimbările necesare în anumite momente. Toate aceste acţiuni pot fi sintetizate grafic în următoarea schemă, care prezintă principalele funcţii ale managementului.

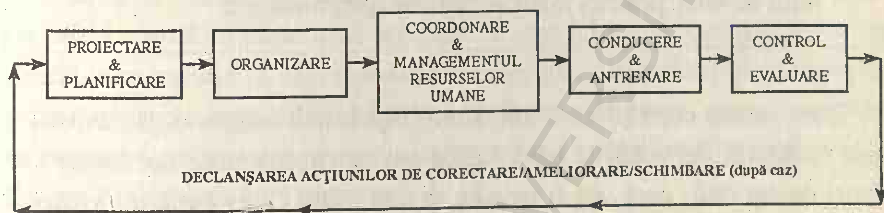


Fig. 1. *Funcţiile managementului în serviciile educaţionale*

Unele abordări mai moderne înlocuiesc funcţia de coordonare cu o funcţie care vizează managementul resurselor umane (selecţia, pregătirea, antrenarea şi motivarea personalului), poziţie care este cu atât mai importantă în contextul managementului serviciilor educaţionale, ce presupune preponderent interacţiuni cu diverse categorii de persoane care au aşteptări, interese şi cerinţe foarte diversificate.

Orice instituţie sau organizaţie care oferă servicii educaţionale este inclusă într-un mediu specific, care influenţează şi condiţionează procesul managerial. Într-o perspectivă generală, acest mediu prezintă câteva coordonate centrale (Rainey, 1997):

- *condiţii tehnologice*: infrastructură, nivelul de cunoştinţe şi capacităţi ştiinţifice, comunicaţii, facilităţi de transport, echipamente etc.;
- *condiţii juridice*: legi, norme, valori, reglementări caracteristice privind funcţionarea instituţiilor de specialitate etc.;
- *condiţii politice*: tipurile de politici educaţionale şi sociale, caracteristici ale acestora, interesul instituţiilor politice, gradul de stabilitate politică etc.;

- *condiții economice*: nivelul de trai al populației, venitul pentru diferite categorii sociale şi profesionale, inflația, fiscalitatea, dinamica pieţei forței de muncă etc.;
- *condiții demografice*: rata natalității, fenomenul migrației, caracteristici ale populației, precum vârsta, sexul, rasa, religia, etnia, natalitatea etc.;
- *condiții ecologice*: caracteristici ale mediului ambiant, gradul de poluare, resursele naturale, caracteristici geografice ale zonei etc.;
- *condiții culturale*: valori predominante, atitudini, tradiții, convingeri, cutume, procese de socializare privitoare la elemente precum structura familiei, practici politice, practici religioase etc.

Toate aceste condiţii au o influenţă importantă asupra organizaţiilor; spre exemplu, dezvoltările tehnologice pot da naştere unor noi forme sau tipuri de servicii, care vor fi nevoite să ţină pasul cu evoluţia informaticii şi a mijloacelor moderne de comunicare; evoluţiile demografice pot avea un impact deosebit în special în ceea ce priveşte tipul şi numărul beneficiarilor; nivelul economic influenţează accesul beneficiarilor la anumite tipuri de servicii şi creşterea calităţii acestora. Altfel spus, nici o organizaţie nu poate neglija contextul în care îşi desfăşoară activitatea fără riscul de a-şi diminua dramatic gradul de realizare a obiectivelor.

Managementul serviciilor educaționale poate fi abordat din cel puțin două perspective:

- o perspectivă generală, integrată managementului serviciilor sociale (pot fi incluse, spre exemplu, serviciile educaționale, serviciile medicale, serviciile de asistență socială, serviciile de recuperare şi terapie din centrele de zi, serviciile de consiliere etc.);
- o perspectivă restrânsă, ca un proces de organizare şi conducere a unor activități specifice, adresate unei populații-țintă sau unor beneficiari bine precizați (managementul unei şcoli, managementul unui program pentru educația adulților, managementul de la nivelul unei clase de elevi etc.).

În sistemul românesc de învăţământ postdecembrist, pe lângă sistemul public al serviciilor educaţionale, legislaţia permite şi funcţionarea unor

instituţii care oferă servicii educaţionale cu caracter privat sau confesional (este vorba de şcolile particulare, şcolile confesionale sau programele instructiv-educative din oferta organizaţiilor nonguvernamentale adresate unor categorii diverse de beneficiari). Apariţia serviciilor educaţionale alternative serviciilor publice constituie un factor concurenţial care, pe termen lung, ar putea determina creşterea calităţii serviciilor educaţionale în ansamblu şi armonizarea nevoilor comunitare cu oferta instituţiilor şi organizaţiilor responsabile de promovarea şi susţinerea acestui tip de servicii vitale pentru o comunitate.

O caracteristică a instituţiilor şi organizaţiilor care oferă programe educaţionale constă în caracterul eterogen al serviciilor şi specializărilor în rândul personalului. Uneori, această eterogenitate îşi poate pune amprenta în mod negativ asupra calităţii serviciilor oferite ; de aceea, un management de succes poate însemna şi armonizarea tuturor poziţiilor/diferenţelor care decurg din această eterogenitate.

Având în vedere această premisă, managementul serviciilor educaționale presupune abordarea prioritară a trei direcții:

- *managementul politicilor instituționale* – identificarea nevoilor, analiza opțiunilor, selectarea programelor, criterii de alocare a resurselor etc.;
- *managementul resurselor* – stabilirea sistemelor de suport, precum realizarea bugetelor, managementul financiar, asigurarea aprovizionării şi managementul personalului;
- *managementul programelor* – implementarea strategiilor sau operațiilor curente ale organizațiilor de-a lungul unor linii funcționale sau cicluri de pregătire.

Ca şi în alte domenii, şi în domeniul serviciilor educaţionale se poate vorbi despre o ierarhizare a nivelurilor managementului[1]. Astfel, în literatura de specialitate (Kinard, 1988) se vorbeşte de :

1. Dintr-o perspectivă apropiată de cea propusă de J. Kinard, managementul educaţional se poate manifesta la diferite niveluri : la nivel macro, de conducere globală a sistemului educaţional al unei ţări ; la nivel intermediar, de conducere a unei instituţii/organizaţii care oferă servicii educaţionale, şi la nivel micro, respectiv la nivelul unei clase sau al unui grup de beneficiari ai serviciului educaţional.

- *managementul de vârf* (top management) – vizează elaborarea politicilor educaţionale, luarea deciziilor importante şi elaborarea strategiilor pe termen lung şi mediu la nivelul sistemului de învăţământ. În cazul serviciilor educaţionale, managementul de vârf se identifică la nivelul ministerelor şi al factorilor decizionali din cadrul marilor structuri organizatorice, dacă ne referim la sistemul de învăţământ în ansamblu, sau la nivelul bordului directorilor (*board of directors*), al consiliului de administraţie sau consiliului executiv, dacă ne referim la o instituţie sau organizaţie ;
- *managementul intermediar/de mijloc* – vizează conducerea structurilor medii, implementarea deciziilor de tip strategic şi elaborarea planurilor pe termen mediu ;
- *managementul de linie, operativ/de supervizare* – se referă la organizarea şi la monitorizarea efectivă a activităţilor efectuate de personalul din subordine pentru atingerea finalităţilor din planurile/programele de dezvoltare instituţională/organizaţională. De regulă, la acest nivel planurile sunt elaborate pe termen scurt, în conformitate cu strategia generală elaborată la nivelurile superioare ale managementului.

Activitatea managerială, indiferent de nivelul la care se desfăşoară, reclamă diferite calităţi. Cele mai importante abilităţi sau calităţi ale unui manager profesionist pot fi sintetizate astfel:
- abilitatea de a folosi cunoştinţele, tehnicile şi resursele disponibile în rezolvarea problemelor;
- abilitatea de a identifica factorii-cheie şi de a înţelege relaţiile de interdependenţă dintre ei, pentru a diagnostica şi evalua problemele şi situaţiile cu care se confruntă;
- capacitatea de a lua decizii şi de a-şi asuma riscuri;
- capacitatea de a utiliza echipamente informatice şi softuri adecvate activităţii manageriale;
- abilitatea de a comunica, de a lucra cu oamenii şi de a-i înţelege;
- abilitatea de a vedea organizaţia în toată complexitatea ei şi de a sesiza relaţiile şi raporturile dintre subsistemele componente.

În acelaşi timp, managementul operaţional presupune interpretarea unor roluri specifice care pot fi grupate în cel puţin trei categorii (Mintzberg, 1973) :

➢ ***Roluri interpersonale*** – rezultă din autoritatea formală a managerului şi vizează relaţiile interpersonale şi interacţiunea cu ceilalţi. În această categorie putem include, spre exemplu:

- *rolul de reprezentare* (promoţional), care nu implică luarea de decizii – figură reprezentativă –, presupune interacţiuni cu proprii subordonaţi şi nu numai: managerul reprezintă organizaţia în relaţiile cu partenerii, cu managerii situaţi pe acelaşi nivel sau pe alte niveluri ierarhice, în cadrul unor reuniuni oficiale sau atunci când, în numele organizaţiei, exercită o acţiune (de exemplu, înmânarea unor premii anuale, a unor distincţii etc.);
- *rolul de conducere* – defineşte relaţia dintre lider şi subalterni – presupune direcţionarea şi coordonarea activităţii subordonaţilor (angajare, promovare, concediere): managerul ghidează şi motivează subordonaţii;
- *rolul de legătură* cu diferite structuri sau departamente ale organizaţiei sau între organizaţie şi comunitatea externă acesteia – managerul cunoaşte colaboratorii şi stabileşte relaţii interpersonale cu aceştia.

➢ ***Roluri informaţionale*** – sunt legate de gestionarea şi prelucrarea informaţiilor şi plasează managerul în punctul central de primire şi transmitere a informaţiilor. Primele trei roluri i-au permis managerului să construiască o reţea de relaţii interumane, care îl ajută în culegerea şi receptarea informaţiilor ca un monitor şi în transmiterea lor atât ca un diseminator, cât şi ca un „purtător de cuvânt". Din această categorie putem exemplifica:

- *rolul de monitor* – implică examinarea mediului în organizarea culegerii informaţiilor, vizând schimburile, oportunităţile şi problemele care pot să afecteze firma (contactele formale şi informale dezvoltate în rolul de legătură sunt folosite deseori aici); managerul unei organizaţii receptează informaţiile relevante din mediul intern şi extern al organizaţiei şi încearcă să fie în permanenţă la curent cu ce se întâmplă în cadrul structurilor organizaţiei; cu cât sursele de informaţii sunt mai numeroase şi relevanţa/calitatea informaţiilor este mare, cu atât creşte şi calitatea interpretării acestui rol;
- *rolul de diseminator* – managerul analizează, demultiplică şi transmite informaţii către organizaţie sau în interiorul acesteia, de la un nivel de organizare la altul;

- *rolul de „purtător de cuvânt”* – atunci când reprezintă organizaţia în diferite medii sau instanţe oficiale, vorbeşte în numele organizaţiei şi transmite informaţii relevante în exteriorul organizaţiei.

➢ ***Roluri decizionale*** – implică, în principal, adoptarea de soluţii/decizii cu relevanţă asupra funcţionării organizaţiei. Rolurile privind relaţiile interpersonale şi cele de culegere şi transmitere a informaţiilor servesc ca intrări în procesul de luare a deciziilor. În această categorie putem identifica următoarele tipuri:

- *rolul de întreprinzător/administrator/antreprenor* – presupune iniţierea schimbării, selecţia strategiilor şi obiectivelor, managementul schimbării, inovare şi gândire creativă: managerul gestionează problemele organizaţiei şi propune strategii şi mijloace de rezolvare a acestora;
- *rolul de moderator* – factor stabilizator/de soluţionare a perturbărilor – îi revine managerului atunci când acesta este obligat să ia decizii rapide în momentul în care, din cauza unor factori perturbatori, organizaţia pe care o conduce iese din starea de echilibru/stabilitate. Într-o astfel de situaţie, acest rol devine prioritar faţă de celelalte, în joc intrând „viteza de reacţie” şi găsirea optimului în influenţarea factorilor de mediu pentru obţinerea cât mai rapidă a stabilităţii; managerul gestionează şi soluţionează situaţiile conflictuale dintre subordonaţi, situaţiile de criză apărute în cadrul organizaţiei sau între organizaţie şi mediul extern;
- *rolul de distribuitor sau de alocare a resurselor în cadrul organizaţiei* – managerul repartizează sau distribuie în mod eficient către diferite sectoare/departamente/compartimente resursele umane, materiale şi financiare necesare desfăşurării activităţilor;
- *rolul de negociator* – este întâlnit în situaţiile care impun alegerea în grup a unei decizii optime dintr-o serie de alternative sau când se impune stabilirea unui punct de vedere comun între diferite structuri, departamente sau niveluri ierarhice ale organizaţiei.

Din analiza rolurilor manageriale se poate conchide că există o multitudine de activităţi care solicită anumite calităţi ale managerului în acţiune. În legătură cu această observaţie, trebuie menţionat faptul că nu toate activităţile unei organizaţii sunt executate de manager; prin delegarea

sarcinilor, anumite roluri pot fi transferate în mod oficial unor terţe persoane, managerul având astfel posibilitatea să-şi creeze resurse de timp pentru a se ocupa de alte probleme mai importante.

Noile abordări ale managementului serviciilor educaționale prezintă o serie de trăsături comune, care se focalizează asupra unor elemente cum ar fi:

- cultura organizațională;
- misiunea organizației/instituției;
- clarificarea obiectivelor;
- orientarea către beneficiar;
- obținerea unei calități superioare a serviciilor oferite;
- implicarea tuturor factorilor în procesul de adoptare a deciziilor.

1.4. Descentralizarea – condiţia succesului şi eficienţei serviciilor educaţionale

Una dintre direcţiile prioritare ale reformei învăţământului din ţara noastră urmăreşte procesul de descentralizare. *Descentralizarea la nivelul sistemului de învăţământ constă în transferul de autoritate, responsabilitate şi resurse către unităţile de învăţământ şi comunitatea locală pentru a permite derularea managementului general şi financiar, precum şi luarea deciziilor la nivelul fiecărei instituţii şcolare.* Altfel spus, descentralizarea în educaţie presupune redistribuirea responsabilităţilor, a autorităţii decizionale, a răspunderii publice şi a resurselor, de la nivelul central către nivelul local. În aceste condiţii, rolul Ministerului Educaţiei într-un sistem descentralizat este acela de a elabora politici şi strategii educaţionale, metodologii, acte normative şi proceduri, precum şi de a controla asigurarea calităţii educaţiei şi respectarea legislaţiei specifice. Descentralizarea nu este un scop în sine, ea este un demers dinamic din perspectiva dezvoltării durabile şi a globalizării educaţiei, care presupune implicare, responsabilizare, gândire strategică şi control ; se înscrie în strategia naţională de descentralizare şi are ca menire crearea unui sistem de învăţământ organizat, administrat şi finanţat conform reglementărilor europene în ceea ce priveşte asigurarea calităţii procesului instructiv-educativ, accesul liber, egal şi deplin al

tuturor copiilor şi tinerilor la sistemul educaţional, adecvarea ofertei educaţionale la interesele şi nevoile beneficiarilor direcţi şi indirecţi[1].

Principiile procesului de descentralizare:

- *autonomia instituțională* – descentralizarea va urmări dezvoltarea autonomiei instituționale a şcolii, a capacității acesteia de a lua responsabil decizii pertinente;
- *răspunderea publică* – toate instituțiile şi organizațiile care participă la realizarea serviciilor educaționale, indiferent de statutul lor juridic, vor fi răspunzătoare, în mod public, pentru calitatea serviciilor educaționale oferite, în raport cu funcțiile şi responsabilitățile care le revin;
- *transparența actului decizional* – bazată atât pe accesul cetățenilor la informația publică, cât şi pe participarea acestora la luarea deciziei;
- *apropierea centrului de decizie de locul actului de educație* pentru a conferi consistență deciziei şi pentru a responsabiliza actorii la nivel local;
- *valorizarea resursei umane* – resursa umană, şi în special profesia didactică, trebuie să fie recunoscută ca factor esențial al dezvoltării comunitare, motiv pentru care se va acorda o atenție deosebită formării inițiale şi continue, precum şi dezvoltării profesionale a cadrelor didactice; managementul educațional la nivelul instituției şcolare trebuie profesionalizat progresiv pentru a putea prelua şi exercita eficient funcțiile care îi revin;
- *subsidiaritatea* – presupune complementaritate în transferul şi asumarea responsabilității decizionale la nivel local, pentru a apropia decizia de cei care sunt direct influențați/interesați de aceasta;

1. Rigiditatea sistemului de salarizare şi de normare, neconcordanţa între politici şi proceduri de implementare reprezintă alte argumente în vederea implementării unei descentralizări în domeniul învăţământului. În ceea ce priveşte curriculumul predat şi curriculumul învăţat, planurile de şcolarizare sunt elaborate pentru asigurarea normelor didactice, şi nu în funcţie de nevoile reale de educaţie. Finanţarea este una redusă şi rigidă, fără cunoaşterea priorităţilor, luând forma unei subfinanţări cronice, toate acestea asociate cu circulaţia incorectă şi insuficientă a informaţiilor, lipsa de comunicare între factorii interesaţi şi prevederile legislative care nu de puţine ori sunt contradictorii.

- *diversitatea culturală și etnică* – la nivelul instituțiilor de educație, va fi stimulată exprimarea elementelor identitare ale diverselor grupuri socioculturale care fac parte din comunitatea respectivă;
- *abordarea etică a serviciului educațional* – adoptarea și aplicarea codurilor deontologice pentru personalul didactic, precum și pentru cel din sistemele de control, asigurarea calității și management.

Obiectivele procesului de descentralizare pot fi sintetizate astfel:

- *eficientizarea activității și creșterea performanțelor instituțiilor educaționale*:
  - la nivel central – prin degrevarea acestora de sarcinile de administrare curentă și centrarea pe elaborarea și monitorizarea implementării politicilor educaționale;
  - la nivel local – prin creșterea gradului de responsabilizare a comunității locale și a școlii;
  - la nivelul unității de învățământ – prin consolidarea autonomiei și a capacității de a gestiona resursele financiare și umane.
- *democratizarea sistemului educațional* prin consultarea/implicarea comunității și a celorlalți beneficiari ai actului educativ în luarea deciziilor și în asigurarea calității, bazată pe autoevaluare, evaluare externă și responsabilitate publică. Mecanismele decizionale și de consultare vor implica atât structurile sistemului de educație, cât și partenerii externi sau beneficiarii serviciilor educaționale (părinții, elevii, patronate, sindicate, autorități publice locale, sectorul nonprofit, asociațiile profesionale);
- *asigurarea transparenței* în luarea deciziilor și în gestionarea fondurilor publice destinate educației, prin: asigurarea accesului public la datele privind bugetele unităților de învățământ, statisticile privind rezultatele elevilor, deciziile consiliilor de administrație ale școlilor, rapoartele periodice ale școlii;
- *asigurarea accesului și a echității în educație*, pe de o parte, prin alocarea fondurilor pe baza costurilor pe elev, iar pe de altă parte, prin finanțarea programelor orientate către acoperirea cerințelor educaționale diferite ale elevilor, determinate de diversitatea culturală și etnică, creșterea participării, abordările incluzive, discrepanțele socioeconomice. Noul sistem de finanțare va permite alocări egale pentru elevii cu

aceleaşi nevoi, indiferent de zona geografică sau de capacitatea financiară a localităţilor unde învaţă elevii;

- *creşterea relevanţei ofertei de servicii educaţionale pentru toate categoriile de copii şi elevi*, prin asigurarea unei mai bune corelări cu nevoile locale, cu diversele situaţii şi probleme ale comunităţilor, cu nevoile şi interesele individuale ale elevilor. Asigurarea accesului şi a echităţii în educaţie se va realiza prin oferte educaţionale relevante pentru segmentele vulnerabile ale populaţiei (copii şi elevi romi, copii şi elevi din medii sociale şi economice dezavantajate, copii şi elevi cu cerinţe speciale), urmărindu-se în mod special creşterea participării acestora la educaţie;
- *stimularea inovaţiei, a responsabilităţii profesionale şi a răspunderii publice* la nivelul cadrelor didactice, al managerilor şcolari şi al elevilor, prin transferul la nivel de şcoală al puterii de decizie cu privire la execuţia bugetară şi politicile de personal, dar şi prin creşterea ponderii curriculumului la decizia şcolii. Apropierea deciziilor financiare, administrative, educaţionale (curriculare), precum şi a celor privind resursele umane de nevoile şi interesele beneficiarilor va conduce la o mai bună alocare a resurselor, la stimularea parteneriatului în educaţie şi la diversificarea funcţiilor educaţionale ale şcolii.

Dincolo de argumentele şi condițiile implementării descentralizării eficiente există o serie de rezultate aşteptate în raport cu acest proces, care pot fi clasificate pe trei niveluri:

- *la nivelul şcolii*:
  - democratizarea vieții şcolii;
  - consolidarea autonomiei şcolii şi a capacității ei de gestionare a fondurilor[1];

1. În conformitate cu actualul cadru legislativ, patrimoniul şcolilor (terenurile şi clădirile) aparţine domeniului public al comunelor, oraşelor şi municipiilor şi este în administrarea consiliilor locale/judeţene în a căror rază teritorială îşi desfăşoară activitatea. Prin bugetele locale se asigură finanţarea şcolilor. Administrarea curentă a patrimoniului şi a fondurilor şcolii se realizează la nivelul consiliilor locale; administrarea şi execuţia bugetară se realizează la nivelul şcolii doar în judeţele-pilot unde se experimentează/pilotează descentralizarea. Aceste prevederi nu înlătură complet unele contradicţii. Astfel, în timp ce prin lege se afirmă că şcoala este

- inovaţie şi diversificare a ofertei şcolare;
- asumarea responsabilă a deciziilor privind calitatea procesului instructiv-educativ şi condiţiile de realizare a acestuia.

• *la nivelul comunităţilor locale*:
- implicarea reală şi efectivă în funcţionarea şi dezvoltarea serviciului educaţional;
- asumarea de către autorităţile locale a responsabilităţii în ceea ce priveşte furnizarea de servicii educaţionale;
- dezvoltarea comunităţii prin transformarea şcolii în centru de informare şi dezvoltare pentru comunitate.

• *la nivelul societăţii*:
- corelarea mai bună dintre oferta şi cererea pe piaţa muncii;
- integrarea socială prin diferenţiere a absolvenţilor, în funcţie de competenţe şi opţiuni;
- promovarea valorilor autentice şi a tradiţiilor specifice.

Ca orice proces de schimbare, şi descentralizarea sistemului de învăţământ poate determina apariţia unor riscuri, în măsura în care etapele descentralizării nu vor fi bine definite şi nu se vor derula coerent, controlat şi la termenele stabilite. Punctele slabe ale acestui proces ar putea fi:

- insuficienta pregătire managerială a personalului implicat;
- ineficienţa unora dintre structurile de cooperare locale şi naţionale;
- insuficienta atractivitate şi varietate a ofertei educaţionale;

---

o instituţie a comunităţii locale şi că aceasta din urmă, prin organismele ei reprezentative şi de autoritate, exercită calitatea de proprietar şi administrator al patrimoniului şcolii, directorul unităţii – respectiv ordonatorul ei de credite – este numit de ISJ sau MEC. Prin lege, se prevede că şcoala este condusă de un consiliu de administraţie, iar directorul care ar trebui să se subordoneze şi să aplice deciziile consiliului de administraţie este preşedintele acestui organism. De asemenea, în continuare, consiliul de administraţie este format în majoritatea sa din cadre didactice a căror preocupare esenţială stabilită prin lege este îndeplinirea atribuţiilor profesionale de instruire şi educaţie, şi nu conducerea, administrarea şi finanţarea şcolii. Prin urmare, această situaţie diminuează participarea la decizie a actorilor sociali din afara şcolii. Pornind de la recunoaşterea acestor disfuncţii, actuala strategie de descentralizare a învăţământului preuniversitar preconizează perfecţionarea şi finalizarea până în anul 2010 a procesului de transfer de decizie, responsabilitate şi resurse cu privire la organizarea, administrarea şi finanţarea activităţii unităţilor de învăţământ, de la nivel central la nivelul şcolilor.

- gradul redus de mobilitate în sistemul de educaţie;
- nivelul scăzut al competiţiei intra- şi interinstituţionale;
- lipsa de atractivitate a profesiei de cadru didactic;
- dificultăţi de înţelegere a problematicii educaţionale de către factorii decizionali de la nivel local;
- date incomplete sau eronate care sunt folosite pentru fundamentarea deciziilor la diferite niveluri, generate de personalul insuficient sau neinstruit, lipsa logisticii, a normelor etc.;
- şocul de ajustare, care survine atunci când o şcoală sau o autoritate locală primeşte fonduri mai mici decât anul anterior;
- riscul unor capacităţi de audit, control şi monitorizare insuficiente, care să conducă la scăderea accesului la educaţie sau a calităţii ofertei educaţionale pentru grupurile vulnerabile;
- formarea iniţială şi continuă deficitară a cadrelor didactice;
- apariţia unor dezechilibre între şcoli – localităţi – regiuni;
- interpretarea eronată şi aplicarea abuzivă a prevederilor legale.

Descentralizarea impune îmbunătăţirea capacităţii instituţionale la toate nivelurile în vederea gestionării noilor funcţii care decurg din sistemul de planificare şi execuţie bugetară, de consultare a beneficiarilor, de construire a consensului şi de management al informaţiei. Este, de asemenea, imperios necesar să se creeze un cadru instituţional şi metodologic de exercitare la toate nivelurile a unui audit şi a unui control eficient. Se impun informarea largă şi sensibilizarea opiniei publice în legătură cu instituţiile implicate şi avantajele acestui proces. O descentralizare bruscă ar putea avea efecte nedorite şi care, scăpate de sub control, ar putea duce la destabilizarea sistemului educaţional.

Posibile soluții de diminuare a riscurilor:

- armonizarea legislației specifice învățământului cu legislația națională în domeniul administrației publice;
- elaborarea de metodologii/ghiduri clare, coerente şi adecvate grupurilor-țintă;
- constituirea unui puternic sprijin politic atât la nivel central, cât şi local, cu o angajare a beneficiarilor direcți şi indirecți atât în planul

descentralizării, cât şi în planul procesului de dezvoltare a capacităţii organizaţionale;
- colaborarea interministerială în domeniul descentralizării, conform legii;
- promovarea, comunicarea, dezbaterea periodică a informaţiilor privind conţinutul şi efectele descentralizării;
- delimitarea clară a competenţelor şi departajarea prerogativelor pentru toate nivelurile sistemului de învăţământ;
- distribuirea adecvată a rolurilor şi funcţiilor specifice managementului între instituţiile şi organismele participante la procesul descentralizării;
- extinderea procesului de reorganizare a reţelei şcolare, de constituire a consiliilor de administraţie, de numire şi salarizare a directorilor şi directorilor adjuncţi din şcoli;
- asigurarea cadrului formativ unitar pentru toţi factorii implicaţi şi etapizarea procesului de descentralizare;
- formarea personalului managerial în raport cu prerogativele şi competenţele stabilite;
- respectarea etapelor reformei privind descentralizarea învăţământului preuniversitar, transparenţa rezultatelor privind monitorizarea şi evaluarea;
- alocarea de resurse suficiente în cadrul activităţilor de audit, control şi monitorizare, întărirea sistemelor de audit şi de control financiar la nivel local şi judeţean, în vederea prevenirii abuzurilor;
- reducerea riscului financiar, prin existenţa unor mecanisme de creare a rezervelor de intervenţie în cazuri speciale;
- alimentarea comunităţilor locale cu date privind costul serviciilor, opţiunile de furnizare şi disponibilitatea resurselor, astfel încât luarea deciziilor să fie fundamentată, responsabilă şi semnificativă;
- acordarea unei atenţii deosebite sistemelor de management al informaţiei privind sistemul educaţional (EMIS);
- monitorizarea şi evaluarea internă şi externă a procesului de descentralizare pe durata implementării strategiei, pe baza unui sistem de indicatori.

Un management eficient al serviciilor educaţionale va trebui să răspundă în mod necesar şi unor exigenţe specifice. Astfel, putem constata abordări ingenioase care individualizează acest domeniu, cum ar fi : lucrul în echipă, transdisciplinaritatea, abordarea sistemică şi unitară etc. În plus,

flexibilitatea, deschiderea către nou, supleţea structurii organizaţiei, abordarea specializată şi individualizată a problemelor vor duce şi ele la o sporire a eficienţei actului de conducere. În aceste condiţii, actul managerial din domeniul serviciilor educaţionale devine o activitate complexă şi specializată ce solicită o serie de calităţi personale care fac din manager un specialist de marcă în domeniul său.

Etapele gestionării unui conflict de interese
(adaptat după Johnson, D.W. & Johnson, F.P., 1991)

Etapa 1:

Se cade de acord asupra definirii problemei (definire reciproc acceptată):

a. problema va fi descrisă în termeni simpli, clari şi concreți;
b. se vor evita afirmațiile categorice;
c. reacțiile şi sentimentele față de acțiunile celeilalte părți vor fi prezentate în termeni descriptivi;
d. prezentați în termeni descriptivi reacțiile şi acțiunile proprii.

Etapa 2:

Faceți schimb de propuneri şi împărtăşiți-vă sentimentele:

a. prezentați-vă propunerile şi verbalizați sentimentele;
b. ascultați propunerile şi opiniile celeilalte părți;
c. păstrați-vă flexibilitatea;
d. accentul trebuie să cadă pe necesități şi scopuri, şi nu pe pozițiile celuilalt;
e. delimitați diferențele dintre necesitățile şi scopurile fiecăruia;
f. demonstrați că aveți inițiative de cooperare;
g. examinați şi măriți motivația de a comunica şi negocia cu bună-credință.

Etapa 3:

Înțelegeți punctul de vedere al celeilalte părți:

a. nu vă exprimați propriile temeri;
b. nu vă scuzați;
c. discutați părerlle celuilalt;
d. încurajați participarea celeilalte părți;
e. asigurați-vă că şi valorile celuilalt se reflectă în propunerile dumneavoastră.

Etapa 4:

Identificaţi opţiuni de interes comun:

a. menţineţi accentul pe scopuri şi necesităţi;
b. lămuriţi întâi diferenţele de păreri pentru a trece apoi la apropieri;
c. oferiţi-i şi celuilalt posibilitatea să aibă opţiuni.

Etapa 5:

Ajungeţi la un acord temeinic bazat pe criterii obiective.

Întrebări, exerciţii, teme de lucru

1. Identificaţi nivelurile managementului în instituţia în care vă desfăşuraţi activitatea (sau într-o instituţie la alegere).
2. Cum înţelegeţi aplicarea „regulii celor 4 C" în managementul unei instituţii/organizaţii care oferă servicii educaţionale?
3. Prezentaţi într-o formă detaliată exemple de situaţii în care pot fi identificate rolurile manageriale dintr-o instituţie şcolară.
4. Argumentaţi importanţa descentralizării sistemului de învăţământ pentru dezvoltarea serviciilor educaţionale.
5. Elaboraţi un scenariu în care pot fi valorificate etapele gestionării unui conflict de interese într-o instituţie şcolară.

Capitolul 2

Funcţiile managementului[1] în serviciile educaţionale

2.1. Proiectarea şi planificarea în managementul educaţional

În orice activitate managerială, proiectarea se referă la anticiparea, identificarea sau stabilirea unui cadru ori a unui model ipotetic de acţiune ce urmează a fi aplicat în scopul dezvoltării unei instituţii/organizaţii, iar planificarea reprezintă procesul de elaborare şi selectare a finalităţilor (scopuri şi obiective) ce vor fi urmărite de-a lungul unei perioade de timp, precum şi a modalităţilor prin care acestea pot fi atinse, astfel încât traiectul sau modelul ipotetic proiectat să poată fi realizat în mod practic la un nivel cât mai înalt de eficienţă.

Activităţile de proiectare şi cele de planificare[2], ca demersuri de formulare a unor finalităţi (ţinte) şi a traseului pentru atingerea lor, se diferenţiază în primul rând ca nivel de generalitate:

---

1. Abordarea distinctă a fiecărei funcţii manageriale este determinată de raţiuni didactice ; în practica managerială, aceste funcţii sunt în multe situaţii complementare, simultane şi interdependente, având un grad variabil de interferenţă, în funcţie de complexitatea, importanţa şi amploarea activităţii manageriale (spre exemplu, luarea deciziei este întâlnită şi atunci când se planifică ceva, în organizarea unor activităţi, în leadership sau chiar şi atunci când se desfăşoară o acţiune de control şi evaluare).
2. Prin funcţia de planificare managerii oferă răspunsuri la următoarele întrebări : Ce trebuie făcut? Când trebuie făcut? Unde trebuie făcut? De către cine trebuie făcut? Cum trebuie făcut? Cu ce resurse trebuie făcut? În mediul competitiv şi în permanentă schimbare al zilelor noastre, o organizaţie nu poate avea succes decât dacă managerii ştiu cum să răspundă acestor întrebări în procesul de planificare.

- *proiectarea* – se situează la un nivel general al formulării misiunii, al scopurilor generale şi al motivelor introducerii unei schimbări în organizaţie, al indicării claselor/categoriilor de resurse şi al căilor privilegiate de acţiune, enunţând deci strategia de acţiune a organizaţiei;
- *planificarea* – stabileşte paşii concreţi prin care sunt realizate scopurile proiectului – adică obiectivele, acţiunile efective care vor fi realizate, resursele alocate fiecărei acţiuni, termenele şi responsabilităţile concrete, indicatorii de performanţă şi rezultatele aşteptate –, acesta fiind nivelul operaţional al traiectului ipotetic menţionat.

Deci, proiectul de dezvoltare instituţională va avea două părţi: o parte generală, perenă, proiectul propriu-zis – *strategia de dezvoltare* –, şi o parte operaţională, de regulă pe termen de un an sau mai puţin, reprezentată de *planurile operaţionale/planurile de implementare* a strategiei. Tot din această perspectivă, utilizăm termenul *scop* cu sens general şi termenul *obiectiv* cu sens operaţional.

Dincolo de această clarificare, în literatura de specialitate vom vedea că, în general, planificarea este percepută ca fiind un exerciţiu care constă în definirea obiectivelor specifice şi stabilirea mijloacelor necesare pentru atingerea obiectivelor respective, într-un anumit cadru temporal. Planificarea implică diverse responsabilităţi, unele dintre acestea referindu-se la conţinutul strategic (definirea obiectivelor, a priorităţilor şi a acţiunii), iar altele la aspectele organizatorice ale proiectului (organizarea resurselor disponibile şi a resurselor care trebuie căutate pentru îndeplinirea activităţilor planificate). Altfel spus, planificarea reprezintă un mijloc de implementare a unui proces dinamic de grup, care le permite actorilor interesaţi adoptarea unor principii de acţiune, implicarea, precum şi situarea lor în proces, în concordanţă cu principiile şi direcţiile stabilite de comun acord. Nu în ultimul rând, planificarea implică evaluare (aprecierea situaţiilor, a prognozelor etc.), negociere (între actorii externi şi interni interesaţi), administrarea conflictelor şi arbitrajul (între puncte de vedere mai realiste ori mai utopice, între instrumente şi obiective, între factori obiectivi şi subiectivi), dar, mai presus de toate, implică procesul de selecţie şi luare a deciziilor.

Stabilirea precisă a finalităţilor sau obiectivelor constituie un prim pas în procesul managerial şi implică fiecare nivel al organizaţiei, iar rezultatele planificării sunt reflectate în planurile de activitate. Pentru aceasta, a fost

propusă o „tehnică în cascadă” care porneşte de la nivelurile superioare ale managementului şi ajunge până la cele mai mici structuri organizatorice, inclusiv până la nivelul indivizilor care compun aceste structuri. Astfel, procesul de stabilire a obiectivelor porneşte de la vârf şi începe cu stabilirea misiunii şi scopului organizaţiei respective, în funcţie de care sunt formulate obiectivele pe termen lung. Pornind de la acestea sunt precizate obiectivele pe termen mediu şi scurt, pe baza cărora sunt stabilite activităţile manageriale pe o perioadă bine definită (o lună, un semestru, un an etc.). În literatura de specialitate, această abordare poartă denumirea de *management prin obiective* şi are la bază o filosofie organizaţională fundamentată pe convertirea obiectivelor generale ale organizaţiei în obiective personale la nivelul fiecărui individ (Kinard, 1988 ; Nicolescu, 1992). În consecinţă, creşte angajarea persoanelor din organizaţie în atingerea obiectivelor, ceea ce conduce la performanţe mai mari şi la eficienţă în activitate. Într-o organizaţie unde obiectivele nu sunt întotdeauna clar definite sau sunt definite doar la nivelul ansamblului organizaţiei, nu şi la nivelul fiecărei structuri componente, este de dorit ca obiectivele să fie explicitate într-o manieră operaţională sau să fie clarificate pentru fiecare unitate structurală în parte.

Managementul prin obiective (MBO – *management by objectives*) este definit ca un sistem managerial care integrează în manieră sistemică mai multe activități manageriale de bază, direcționate în mod concis către realizarea eficientă a obiectivelor individuale şi ale unei organizații. În decursul timpului, MBO a suferit multe transformări, de la modalitate de evaluare a performanțelor la instrument pentru motivarea indivizilor, mai recent fiind utilizat ca mijloc pentru planificarea strategică. Ca în toate planurile, unul dintre momentele critice ale procesului MBO îl reprezintă dezvoltarea premiselor planificării; odată fixate premisele, primul pas în stabilirea obiectivelor este făcut de top-manageri şi constă în identificarea scopului şi a celor mai importante finalități/obiective pe care organizația le urmăreşte în intervalul de timp următor.
Utilizarea cu succes a MBO este condiționată de calitățile şi de caracteristicile imprimate obiectivelor la stabilirea lor. Pentru a fi eficiente şi realizabile, obiectivele trebuie să aibă următoarele caracteristici:

- să fie explicite (operaționale), pentru a sugera chiar tipuri de acțiuni necesare realizării lor;

- să fie măsurabile (ca atare, ele trebuie să fie exprimate cantitativ).

În vederea analizei variantelor de obiective, acestea se compară în principal după două criterii:

- obiectivele să fie în concordanță cu posibilitățile și capacitățile organizației;
- obiectivele să fie orientate spre eliminarea dificultăților interne şi externe.

În contextul funcţiei de proiectare şi planificare se utilizează o serie de concepte specifice: *misiune*, *viziune*, *cultură organizaţională*, *strategii*, *politici*, *proiecte* sau *planuri de dezvoltare*, *programe operaţionale*, *obiective*, *proceduri*, *reguli*.

Misiunea organizaţiei concentrează cele mai înalte scopuri ale organizaţiei şi exprimă în special valorile promovate, intenţiile fundamentale privind prezentul şi viitorul organizaţiei, tipurile de rezultate şi nivelurile de performanţă considerate ca dezirabile, toate acestea fiind cuprinse în aşa-numitele enunţuri de misiune (*mission statements*). Din misiune derivă scopurile, opţiunile strategice, precum şi finalităţile/obiectivele proiectelor de dezvoltare instituţională sau ale planurilor operaţionale prin care sunt puse în practică proiectele de dezvoltare. Altfel spus, misiunea organizaţiei reprezintă raţiunea sa de a fi, motivul fundamental pentru care organizaţia există. Ea prezintă pe scurt filosofia organizaţiei respective şi derivă din:

- identificarea la nivelul societăţii şi/sau al comunităţii a tipurilor de servicii educaţionale dezirabile la un moment dat;
- viziunea comună a diferitelor grupuri de interes care au legătură directă cu organizaţia (spre exemplu, membrii organizaţiei, beneficiarii serviciilor educaţionale, părinţii acestora, reprezentanţi ai comunităţii locale, reprezentanţi ai altor instituţii/organizaţii etc.);
- valorile, cultura sau etosul organizaţiei respective.

Misiunea organizaţiei reuneşte sistemul complex de finalităţi, obiective formulate pe diferite niveluri de generalitate, sarcini, activităţi şi mijloace de realizare a acestora; ea indică *direcţia* în care instituţia/organizaţia se îndreaptă conştient şi dirijat, responsabil.

Prin enunțul misiunii unei organizații sunt clarificate următoarele aspecte:

- *ce oferă organizația* – se prezintă rolul pe care şi-l asumă în societate şi este fixată limita activităților pe care le desfăşoară;
- *cui oferă* – care sunt beneficiarii serviciilor oferite de organizație;
- *cum oferă* – în ce mod intenționează să satisfacă nevoile beneficiarilor.

Misiunea organizației trebuie să îndeplinească următoarele condiții:

- să întrunească acceptul tuturor membrilor organizației, pe baza unor valori şi principii împărtăşite de aceştia;
- să fie o expresie clară a direcțiilor de urmat;
- să implice o relație funcțională între direcțiile formulate şi resursele de care dispune organizația (să fie realistă);
- să fie în concordanță cu cerințele generale ale societății în care funcționează organizația;
- să fie astfel formulată încât să poată fi evaluată.

Claritatea şi corectitudinea unui enunţ de misiune pot duce la concentrarea atenţiei asupra a ceea ce organizaţia intenţionează sau şi-a planificat să realizeze. Misiunea declarată este eficace dacă reuşeşte să capteze valorile organizaţiei într-un mod concis şi clar. O misiune bine formulată trasează limitele între care pot fi fixate obiectivele şi activităţile organizaţiei.

Exemple de enunțuri de misiune[1]:

- Şcoala generală „G. Călinescu", Iaşi:

Misiunea Şcolii „G. Călinescu", Iaşi, este aceea de a asigura un mediu şcolar incluziv, în care să aibă acces toți copiii din comunitate, pentru a favoriza însuşirea de către elevi a unei baze închegate şi sistematizate de cunoştințe şi deprinderi, astfel încât să fie capabili să răspundă exigențelor unei societăți în schimbare şi pentru a putea să-şi continue studiile în şcoli superioare sau profesionale, să-şi desăvârşească activ şi responsabil propriul destin, precum şi propria personalitate.

1. Aceste exemple au fost preluate din documente cu caracter public sau din materiale promoţionale elaborate de instituţiile sau şcolile enumerate.

- Şcoala cu clasele I-VIII Ghindăreşti, jud. Constanţa:

Şcoala cu clasele I-VIII Ghindăreşti îşi propune să dezvolte un mediu intercultural favorabil învăţării, să le ofere elevilor un start solid în educaţie, prin dezvoltarea deprinderilor şi îmbogăţirea cunoştinţelor şi prin modelarea personalităţii lor. De asemenea, doreşte să devină o minicomunitate în comunitate, ordonată, atentă, bazată pe valori ca respectul reciproc şi autodisciplina, cu o personalitate bine definită ce va deriva din conexiunea cu tradiţia locală.
„Schimbă-te pe tine însuţi ca să-i poţi schimba pe cei din jurul tău!"

- Colegiul „Richard Wurmbrand", Iaşi:

Colegiul „Richard Wurmbrand" este o şcoală privată de cultură generală care promovează o educaţie modernă, fundamentată pe principii creştine şi exprimată prin: pregătire academică de excepţie, modelare armonioasă a caracterului, stimularea plenară a creativităţii, integrare relevantă în societate pentru elevii proveniţi din orice mediu social, etnic, religios, cu scopul de a forma personalităţi integre, care să poată contribui la rezidirea valorilor creştine şi democratice în societatea românească contemporană.

- Universitatea „Alexandru Ioan Cuza", Iaşi:

Universitatea „Alexandru Ioan Cuza", Iaşi, îşi asumă un rol fundamental în crearea şi tezaurizarea valorilor culturii şi civilizaţiei, în promovarea cercetării ştiinţifice, participarea culturii şi ştiinţei româneşti la circuitul mondial de valori spirituale, afirmarea identităţii culturii naţionale şi dezvoltarea societăţii româneşti în cadrul unui stat de drept, liber şi democratic, prin: formarea de specialişti pentru învăţământ, ştiinţă, cultură şi activităţi social-economice; perfecţionarea continuă a absolvenţilor în spiritul progresului cunoaşterii şi al educaţiei permanente; articularea permanentă la viaţa ştiinţifică şi culturală universală; promovarea valorilor culturii şi spiritualităţii naţionale şi universale; dezvoltarea în interiorul său a unor puternice centre de cercetare ştiinţifică; participarea la realizarea unor proiecte ştiinţifice de interes major.

- IRMEd (Institutul Român de Management Educaţional):

Misiunea IRMEd constă în furnizarea de programe de formare iniţială, continuă şi postuniversitară în management educaţional pentru managerii şcolari, pentru candidaţii la funcţii manageriale, pentru autorităţile publice locale, pentru experţi în educaţie, pentru formatori în management

educaţional şi pentru orice persoană interesată, prin programe adaptate nevoilor reformei educaţionale din ţara noastră.

- Centrul Educaţia 2000+, Bucureşti:

Centrul Educaţia 2000+ susţine promovarea în România a valorilor unei societăţi globale deschise prin: susţinerea dezvoltării unui sistem educaţional public, democratic şi deschis, caracterizat prin competiţie transparentă şi onestă, cooperare, încurajarea iniţiativei individuale şi a inovaţiei în domeniu; promovarea iniţiativelor care vizează egalitatea şanselor prin educaţie, formarea centrată pe elev, implicarea mai largă a comunităţii în viaţa şcolii şi dezvoltarea unor modele de implementare a reformei educaţionale care să poată fi replicate ulterior la scară naţională.

- Şcoala Europeană „Ovidiu Şincai", Bucureşti (şcoala face parte din Reţeaua de Şcoli de Studii Politice a Consiliului Europei):

Misiunea fundamentală a Şcolii Europene „Ovidiu Şincai" este să contribuie la internalizarea deplină a valorilor şi principiilor democraţiei, susţinând procesul de modernizare doctrinară din România, profesionalizarea şi eficientizarea clasei politice. După ani de frământări şi reaşezări pe scena noastră politică, de existenţă a unui mare număr de formaţiuni, societatea românească a intrat într-un stadiu în care nevoia cristalizării şi fundamentării unor orientări politice ferme, bine ancorate în realităţile naţionale şi internaţionale, se resimte acut. Din această perspectivă, Şcoala Europeană „Ovidiu Şincai" îşi propune să devină exponentul unui vast proiect de aprofundare, modernizare şi contextualizare doctrinară, fiind deschisă tuturor tinerilor interesaţi de valorile, principiile şi practicile democraţiei. Şcoala Europeană „Ovidiu Şincai" vine în continuarea unui efort permanent de formare şi perfecţionare profesională, conferindu-i o dimensiune instituţionalizată, resimţită ca necesară. Valorile şi principiile democraţiei devin astfel obiect de studiu atent, aprofundat, al noilor generaţii, temelii actuale şi de perspectivă ale unui management politic modern, performant, în acord cu dinamica accelerată a societăţii româneşti, cu standardele democratice europene şi internaţionale.

Observaţii:

a. *Odată elaborat, un enunţ de misiune nu rămâne definitiv; el poate suferi ajustări, completări, modificări în funcţie de interesele organizaţiei sau instituţiei (se pot ivi situaţii când anumite instituţii sau*

şcoli îşi pot schimba radical oferta educaţională şi/sau diversifica tipurile de servicii educaţionale, fapt ce va determina inclusiv modificarea/actualizarea misiunii organizaţiei) ori în funcţie de constrângerile venite din partea comunităţii, determinate de dinamica pieţei forţei de muncă sau de aşteptările beneficiarilor.

b. *Un enunţ de misiune poate prezenta mai multe forme: un enunţ descriptiv, formal, inclus în toate documentele oficiale ale organizaţiei şi care constituie „cartea de vizită" a acesteia; putem întâlni şi forme de enunţ de misiune în fraze/formule verbale concentrate (mottouri, logouri, maxime, cugetări, citate consacrate etc.) cu caracter publicitar/de marketing, mai ales în documentele sau materialele care fac parte din strategia de promovare a instituţiei sau a ofertei de servicii educaţionale a acesteia.*

Viziunea organizaţiei reprezintă condiţia de bază pentru elaborarea clară a misiunii. Orice conducător poate formula misiunea organizaţiei pe care o conduce în condiţiile în care are o viziune clară asupra a ceea ce înseamnă sistemul resurselor pe care le deţine, contextul în care funcţionează, aşteptările generale faţă de organizaţie, credinţele şi valorile fundamentale ale membrilor organizaţiei şi ale societăţii în care fiinţează aceasta.

Valorile/cultura organizaţiei se referă la tot ceea ce înseamnă standarde colective de gândire, atitudini, valori, convingeri, norme şi obiceiuri care există într-o organizaţie şi care constituie etosul acesteia. În componenta culturală putem distinge unele elemente vizibile, cum ar fi comportamente şi limbaj comun, ritualuri şi simboluri, dar preponderent avem componente mai puţin vizibile: percepţii şi reprezentări despre ce este „valoare" în organizaţie, mituri, standarde empirice despre ce înseamnă a munci bine şi a te comporta corect. Unul dintre factorii cei mai importanţi în construirea culturii organizaţionale se datorează particularităţilor interacţiunilor dintre angajaţi, leadership-ului şi calităţii comunicării organizaţionale.

Cultura organizaţională se formează datorită interacţiunilor repetate ale membrilor organizaţiei[1], punerii în comun a credinţelor şi valorilor

1. O cultură organizaţională puternică ar fi aceea în care există un ataşament puternic faţă de valorile şi principiile organizaţiei din partea membrilor care o compun. O organizaţie cu o astfel de cultură nu are nevoie de sisteme de control şi sisteme

indivizilor care o alcătuiesc, deşi există factori modelatori puternici care o particularizează, cum ar fi: stilul de conducere şi, implicit, modul de luare a deciziilor, nivelul de formalism, structura de organizare, politicile şi know-how-ul şi mai toate elementele care oferă valoare şi suport unui anumit tip de muncă şi unui anumit tip de comportament. Cultura organizaţională există indiferent de organizaţie, este cea care leagă organizaţia într-un lanţ de semnificaţii tacite şi oferă înţelesuri specific umane tuturor activităţilor şi proceselor organizaţionale. În acelaşi timp, ea este factorul de rezistenţă cel mai important în orice demers de schimbare, indiferent de anvergura acestuia.

Cele trei elemente, misiunea, viziunea şi valorile unei organizaţii, pot fi puse într-o relaţie grafică astfel:

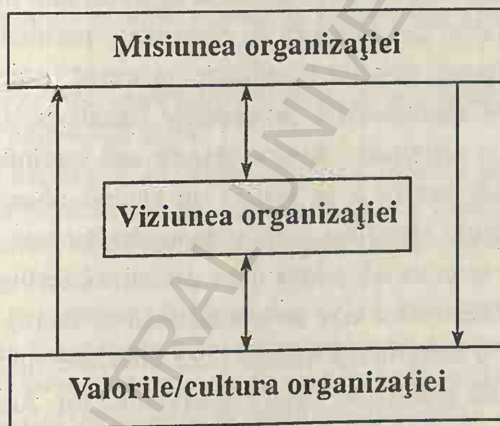


Fig. 2. *Relaţia dintre misiunea, viziunea şi valorile/cultura organizaţiei*

Pe lângă stabilirea misiunii şi obiectivelor organizaţiei, un management eficient are în vedere şi stabilirea unor politici şi strategii care se referă la situaţia generală a organizaţiei, aspecte funcţionale ale acesteia, programe sociale, modul de abordare a unor situaţii neprevăzute, atragerea de resurse etc. ***Politicile*** privind un anumit domeniu sunt stabilite la nivelurile superioare ale managementului şi constau într-o serie de orientări largi,

birocratice. Oamenii ce compun o cultură puternică nu au nevoie de îndemnuri suplimentare, acceptă necondiţionat regulile jocului, iar organizaţia reuşeşte să formeze un anumit tip de angajat dezirabil.

mai puţin centrate pe acţiune (comparativ cu strategiile) şi care vizează un interval mai mare de timp. Ele nu indică modalităţile precise de atingere a obiectivelor, ci mai degrabă un cadru general de urmărire a acestora. ***Strategiile*** reprezintă cadre generale de acţiune, de dimensionare şi alocare a resurselor necesare atingerii obiectivelor ; ele conturează direcţiile şi modalităţile în care managementul organizaţiei intenţionează să realizeze scopul şi obiectivele planificate. Strategiile şi politicile[1] oferă cadrul optim pentru planuri/proiecte de dezvoltare, prin orientarea deciziilor. Pentru a fi eficiente, strategiile şi politicile necesită planuri operaţionale, dezvoltate în detaliu, şi aceasta deoarece o strategie este bună numai dacă poate fi aplicată corect, prin tactici corespunzătoare. ***Obiectivele*** reprezintă ţinte, finalităţi clare, stabilite pentru activităţile organizaţiei, spre care se focalizează şi alte funcţii manageriale (organizarea, conducerea/leadership-ul şi controlul).

Plecând de la cele trei categorii de elemente – politicile, strategiile şi obiectivele – se poate trece la planificare, procesul în urma căruia sunt stabilite ***obiective operaţionale***, ***procedurile*** (detaliază maniera în care trebuie realizată o activitate ; descriu etapele sau sarcinile prezentate în ordine cronologică pentru a se realiza un anumit obiectiv) şi ***regulile*** (precizează acţiunile specifice care trebuie desfăşurate într-o anumită situaţie pentru a se evita adoptarea unor decizii subiective în cazurile în care realizarea obiectivelor cere un anumit mod de lucru). De asemenea, trebuie să existe o congruenţă internă între diferitele tipuri de obiective propuse şi acţiunile planificate pentru îndeplinirea lor. Acest lucru determină verificarea continuităţii între etape, a eventualităţii omiterii unor paşi, precum şi a posibilităţii realizării precipitate a obiectivelor.

Planificarea trebuie să răspundă la următoarele întrebări:

- Care este stadiul actual de dezvoltare a organizației?
- Care sunt țintele strategice ale evoluției organizației?

---

1. Exemple : strategii şi politici pentru produse sau servicii educaţionale, strategii şi politici pentru marketing, strategii şi politici pentru curriculum, strategii şi politici financiare, strategii şi politici de personal etc. Pentru a fi aplicate, strategiile şi politicile trebuie să prezinte următoarele caracteristici : flexibilitate, claritate, să cuprindă o arie largă de aspecte şi să susţină coordonarea activităţilor din planurile de acţiune.

- Cum pot fi atinse aceste ținte?
- Cum poate fi evaluat stadiul viitor de dezvoltare a organizației?

Pe baza răspunsurilor la aceste întrebări se conturează un ***program*** sau ***plan formal***, care este un document scris pe baza căruia sunt identificate diferitele etape de atingere a obiectivelor. Planurile pot viza perioade de timp scurte, medii sau lungi, se pot referi la elemente funcţionale, operaţionale sau la strategia organizaţiei. Ca exemple particulare de planuri formale frecvent utilizate în managementul educaţional putem aminti ***proiectul de dezvoltare instituţională*** sau ***planul strategic de dezvoltare*** (prezintă o structură mai amplă şi un orizont de timp mai larg) şi ***planul/programul operaţional*** (constituie o secvenţă a unui proiect de dezvoltare care se derulează pe un interval de timp mai scurt şi care precizează obiectivele operaţionale, precum şi toate detaliile privind activităţile şi resursele alocate acestora).

Diferența majoră dintre planificarea strategică[1] şi planificarea operațională poate fi sintetizată astfel:

- planificarea strategică stabileşte misiunea, direcția şi obiectivele generale ale organizației; se orientează spre a face *lucruri bune* (respectiv lucrurile care trebuie făcute – determină gradul de eficacitate la nivelul organizației);
- planificarea operațională furnizează o structură a deciziilor zilnice luate la nivelurile inferioare ale organizației; se orientează spre a face *lucrurile bine* (respectiv modul cum trebuie făcute lucrurile – determină gradul de eficiență la nivelul organizației).

Planificarea poate fi privită ca o etapă tehnică, formală, la care nu toţi participanţii sunt capabili, interesaţi sau dispuşi să ia parte. De aceea, este necesară identificarea unei/unor modalităţi de cointeresare a acestora, care să se adapteze fiecărui tip de participant la procesul de planificare, asigurând compatibilitatea lor şi alcătuind un tot unitar care să conducă spre un proiect/plan comun. Cheia succesului planificării este reprezentată de perspectiva şi dinamica în care se realizează procesul; o ambianţă de încredere şi dialog între cei implicaţi în etapa de planificare constituie garanţia calităţii rezultatelor.

1. Vezi capitolul referitor la managementul strategic.

Recomandări pentru o planificare eficientă:
- planificarea nu trebuie lăsată pe seama şansei;
- planificarea trebuie să înceapă de la nivelul top-managementului;
- planificarea trebuie să fie organizată (o bună structură organizatorică, prin gruparea potrivită a activităţilor şi delegarea clară a autorităţii, creează un mediu pentru performanţă);
- planificarea trebuie să fie clară şi precisă (planurile devin mai precise dacă prevăd etape strategice pentru acţiuni şi necesarul de resurse umane, materiale şi financiare pentru fiecare dintre ele);
- premisele, obiectivele, strategiile şi politicile trebuie comunicate clar;
- planificarea trebuie să includă conştientizarea şi acceptarea schimbării.

2.2. Organizarea

Organizarea este procesul complex, dinamic şi flexibil de selectare şi grupare a activităţilor pentru atingerea unor obiective comune, repartizarea responsabilităţilor de conducere pe compartimente, departamente sau niveluri ierarhice subordonate, învestirea cu autoritatea necesară a persoanelor care au primit funcţii de conducere şi stabilirea unor linii de autoritate în cadrul organizaţiei, precum şi a unor canale oficiale de comunicare prin care să se asigure coerenţa şi eficienţa intervenţiei şi activităţilor.

a. *Responsabilitatea* se referă la gradul de aderenţă personală faţă de valorile, cultura, misiunea şi politicile organizaţiei, la implicarea personală în atingerea obiectivelor, utilizarea resurselor şi asumarea riscurilor în procesul de derulare a activităţilor; odată acceptată, responsabilitatea devine o obligaţie pentru persoana respectivă.
b. *Puterea* se referă la abilitatea de a comanda şi de a adopta măsuri de forţă în cazurile care necesită acest lucru; ea derivă, în principal, din controlul resurselor şi nu este în mod necesar dublată de autoritate.
c. *Autoritatea* conferă dreptul de a conduce şi gestiona diferite resurse în cadrul organizaţiei; pe baza liniilor de autoritate stabilite în structura organizaţională se realizează legăturile dintre diferite componente, subsisteme sau departamente ale organizaţiei.

În funcţionarea organizaţiilor, ca principiu de bază, autoritatea poate fi delegată ; cu cât gradul de delegare a autorităţii este mai mare, cu atât organizaţia este mai descentralizată. Dacă autoritatea este delegată într-o măsură mai redusă, organizaţia este de tip centralizat. O delegare de autoritate insuficientă, neclară sau suprapusă poate duce la confuzie şi conflict în organizaţie. În cadrul serviciilor educaţionale, delegarea autorităţii este deosebit de importantă, deoarece un grad ridicat de centralizare ar conduce la ineficienţă crescută, mai ales în condiţiile în care la nivelurile de bază ale managementului, în anumite situaţii, este necesară adoptarea urgentă a unor decizii. În aceste situaţii, descentralizarea şi conferirea autorităţii necesare unor niveluri funcţionale inferioare pot duce la creşterea eficienţei activităţilor organizaţiei respective. Delegarea autorităţii trebuie să se facă în conformitate cu *principiul parităţii* – managerul trebuie să delege către nivelurile inferioare acea marjă de autoritate care să coincidă cu gradul de responsabilitate a celui care o primeşte ; altfel spus, între autoritatea delegată şi responsabilitate trebuie să existe o relaţie directă. În plus, conform *principiului unităţii de comandă*, fiecare subordonat trebuie să aibă un singur superior direct, astfel încât relaţia dintre cei doi să nu poată fi distorsionată de mesaje contradictorii.

Funcţia de organizare a procesului managerial urmează în mod natural şi logic celei de planificare ; prin intermediul acestei funcţii, managerii pot implementa planul sau strategia care trebuie urmată pentru îndeplinirea obiectivelor. În sens practic, funcţia de organizare implică decizie managerială, rezultată dintr-un sistem specializat de posturi coordonate, şi constă în acţiuni destinate creării unui set stabil de funcţii şi a relaţiilor dintre ele. Stabilitatea acestui set de funcţii şi relaţiile dintre ele reprezintă două componente din definiţia structurii organizatorice şi, totodată, unul dintre avantajele pe care aceasta le oferă. Prin urmare, funcţia de organizare urmăreşte să creeze o structură care să permită îndeplinirea activităţilor/sarcinilor planificate şi să cuprindă relaţiile ierarhice necesare (în cadrul organizării, managerii preiau sarcinile identificate în timpul planificării şi le repartizează persoanelor, grupurilor de persoane şi structurilor subordonate din organizaţie care le pot îndeplini).

Sintetizând, se poate spune că, în cadrul acestei funcţii, managerii, pe diferite niveluri ierarhice, realizează:
- determinarea activităţilor ce reclamă îndeplinirea obiectivelor;
- gruparea acestor activităţi şi repartizarea lor pe structurile sau persoanele subordonate;
- delegarea de autoritate, când este cazul, pentru a le realiza;
- pregătirea coordonării activităţilor, autorităţii şi informarea pe orizontală şi pe verticală în structura organizaţională.

Structura unei organizaţii/organigrama este considerată cadrul/scheletul organizaţiei şi prezintă câteva caracteristici :
- stabileşte departamentele/compartimentele şi sarcinile posturilor individuale, precum şi responsabilii de realizarea sarcinilor ;
- clarifică ierarhia organizaţională ;
- stabileşte canalele de comunicare (comunicarea se desfăşoară între compartimente şi posturile definite) ;
- permite managerilor să aloce resurse pentru obiectivele definite prin activitatea de planificare.

Cele patru elemente care determină structura organizaţională sunt:
- *postul/poziţia în organigramă* – este alocat(ă) unui individ şi constă în sarcinile şi obiectivele specializate ale organizaţiei (precizează ce trebuie să facă ocupantul postului pentru bunul mers al organizaţiei);
- *compartimentul/departamentul* – are rolul de a grupa posturile pentru a fi coordonate de către un manager;
- *aria de control* – se referă la cât de multe posturi trebuie să fie incluse în fiecare compartiment (se defineşte şi ca pondere ierarhică);
- *delegarea de autoritate* – se referă la cât de multă autoritate individuală poate să posede un individ care ocupă un post într-un anumit compartiment.

Scopul structurii organizaţionale este să permită obţinerea de către personalul organizaţiei/instituţiei a cât mai multe performanţe (ea trebuie să definească şi să acopere sarcinile pentru a fi îndeplinite şi să proiecteze regulile relaţiilor interumane). Determinarea unei structuri organizaţionale nu este o problemă deloc uşoară pentru management, deoarece ea trebuie

să definească tipurile de activităţi ce urmează să se desfăşoare, precum şi personalul care să le poată executa cât mai bine. Felul în care subordonaţii îşi îndeplinesc sarcinile, precum şi cerinţele pe care trebuie să le satisfacă sunt consecinţe ale deciziilor şi acţiunilor manageriale.

2.3. Antrenarea/coordonarea şi managementul resurselor umane

Funcţia de coordonare urmăreşte armonizarea intereselor individuale sau de grup cu misiunea şi obiectivele organizaţiei. Indiferent de tipul organizaţiei (de producţie, comercială, de servicii sociale, educaţională etc.), fiecare individ interpretează şi interiorizează în felul său bunul mers al organizaţiei ; astfel, această funcţie intervine în „aducerea la acelaşi numitor" a interpretărilor respective, plasându-le pe direcţia atingerii misiunii şi obiectivelor de bază ale organizaţiei.

Resursele umane reprezintă principalul potenţial de creştere şi dezvoltare al unei organizaţii, în noua societate informaţională capitalul uman înlocuind capitalul financiar ca resursă strategică. În plus, resursele umane constituie un potenţial strategic care trebuie înţeles, motivat şi implicat cât mai mult în realizarea obiectivelor organizaţiei. Succesul unei organizaţii, gradul de competitivitate a acesteia pornesc de la premisa că oamenii sunt bunul cel mai de preţ al organizaţiei. Dacă în teoriile tradiţionale angajaţii erau priviţi prin prisma modului în care îndeplineau anumite activităţi, în accepţiunea modernă, din perspectiva managementului resurselor umane, oamenii nu sunt angajaţi doar pentru a ocupa anumite posturi vacante, ci, fiecare în parte, pentru rolul important pe care îl poate avea în cadrul organizaţiei. Acest fapt este cu atât mai evident cu cât, în mediul socioeconomic actual, caracterizat prin concurenţă, dinamism şi interdependenţă, multe dintre dificultăţile sau succesele organizaţiilor au la bază resursele umane şi managementul acestora. Altfel spus, managementul resurselor umane este acea activitate organizaţională care permite folosirea cea mai eficientă a oamenilor/angajaţilor pentru a atinge scopurile organizaţionale şi individuale şi include mai multe tipuri de activităţi : analiza şi proiectarea fişelor de post, planificarea personalului, recrutarea, selectarea şi orientarea personalului, consultanţa oferită angajaţilor pentru viitorul carierei

personale, evaluarea performanţelor, construirea de relaţii la locul de muncă, disciplină, controlul şi evaluarea funcţiilor personalului, programarea muncii etc.

Desprinzându-se din managementul general, managementul resurselor umane este o expresie relativ recentă pentru ceea ce s-a numit tradiţional „conducerea activităţii de personal" şi presupune o abordare interdisciplinară şi profesională a problematicii personalului din cadrul unei organizaţii. Managementul resurselor umane este diferit de celelalte domenii ale managementului general deoarece trebuie nu numai să servească scopului şi intereselor conducătorului organizaţiei, ci şi să acţioneze în interesul angajaţilor, al fiinţei umane şi, prin extensie, în interesul societăţii. În prezent nu există o definiţie atotcuprinzătoare, unanim acceptată de specialişti, privind managementul resurselor umane. Având elemente care se completează reciproc, fiecare contribuind la definirea conceptului în ansamblul său, definirea managementului resurselor umane vizează:

- acţiunea care facilitează cea mai eficientă antrenare a oamenilor în vederea realizării obiectivelor individuale şi organizaţionale;
- ansamblul activităţilor de ordin operaţional, de planificare, recrutare, menţinere a personalului, precum şi crearea unui climat organizaţional corespunzător, care permit asigurarea organizaţiei cu resursele umane necesare;
- complexul de măsuri concepute interdisciplinar cu privire la recrutarea personalului, selecţia, încadrarea, organizarea ergonomică a muncii, stimularea materială şi morală a angajaţilor;
- fixarea obiectivelor activităţii prin consultarea angajaţilor şi controlul acestora într-o logică a sistemului;
- punerea la dispoziţia organizaţiei a resurselor umane având în vedere o dublă constrângere – funcţionarea armonioasă şi eficientă a ansamblului constituit din resursa umană, precum şi respectarea dorinţei de afirmare, securitate şi dezvoltare profesională a fiecărui angajat.

Principalele funcţii ale managementului resurselor umane sunt:
- planificarea resurselor umane;
- stabilitatea şi menţinerea resurselor umane;
- stimularea/atingerea performanţei dorite la fiecare angajat;

- instruirea şi dezvoltarea resurselor umane;
- îmbunătăţirea abilităţilor profesionale;
- comunicarea şi negocierea.

Obiectivul principal în managementul resurselor umane este acela de a furniza persoanelor angajate pricepere şi experienţă în domeniul în care îşi desfăşoară activitatea pentru a obţine performanţe optime şi sigure.

Obiectivele strategice, pe termen lung, au în vedere organizarea şi planificarea resurselor umane.

Obiectivele generale urmăresc : atragerea resurselor umane, reţinerea în organizaţie pe o perioadă mai mare de timp a resurselor umane, motivarea resurselor umane.

Obiectivele operaţionale, de natură tactică şi administrativă, au în vedere activităţile vizând conducerea zilnică a grupurilor de acţiune.

În altă ordine de idei, obiectivele specifice urmărite de managementul resurselor umane, în încercarea sa de a ajuta organizaţia să devină eficace, includ următoarele direcţii :

- să susţină organizaţia în atingerea scopurilor ;
- să folosească eficient abilităţile şi deprinderile angajaţilor ;
- să ofere organizaţiei angajaţi bine pregătiţi şi motivaţi ;
- să menţină nivelul de satisfacţie a angajatului faţă de locul de muncă ;
- să dezvolte şi să menţină un standard de calitate a mediului în care angajaţii îşi desfăşoară activitatea (statutul de angajat al organizaţiei se transformă astfel într-o situaţie personală şi socială care le asigură membrilor organizaţiei un anumit confort) ;
- să comunice politicile de personal tuturor angajaţilor ;
- să ajute la menţinerea eticii profesionale ;
- să susţină introducerea schimbărilor benefice pentru indivizi, grupuri şi organizaţii.

Cauzele care au determinat dezvoltarea managementului resurselor umane la nivelul organizaţiilor pot fi sintetizate astfel :

- multiplicarea şi intensificarea dinamicii factorilor de mediu care influenţează activitatea unei organizaţii ;
- creşterea gradului de producţie şi comercializare a unor servicii din domeniul social ;

- creşterea nivelului cultural şi profesional al resursei umane;
- concurenţa tot mai specializată în domeniul serviciilor sociale, inclusiv în serviciile educaţionale.

Principalele caracteristici ale managementului resurselor umane sunt:

- *orientarea spre acțiune* – caută soluții la problemele angajaților pentru a susține atingerea scopurilor şi obiectivelor organizaționale, precum şi pentru a facilita dezvoltarea profesională şi confortul acestora;
- *orientarea spre individ* – tratează fiecare angajat ca pe un individ distinct şi oferă servicii şi programe destinate să-i satisfacă nevoile individuale;
- *orientarea spre viitor* – este preocupat de obiectivele organizației şi ajută la îndeplinirea lor viitoare prin selectarea de angajați competenți şi bine motivați.

Preocuparea conducerii unei organizaţii privind resursele umane necesită precizarea unor reguli de bază, a unor atitudini faţă de resursele umane, pe baza cărora se adoptă deciziile. Acest ansamblu de reguli şi atitudini constituie politica organizaţiei în domeniul resurselor umane. O politică în domeniul resurselor umane corect formulată trebuie să ţină cont de importanţa personalului din cadrul organizaţiei, de răspunderea care revine conducerii şi de obiectivele generale ce trebuie îndeplinite.

O politică eficientă în domeniul resurselor umane trebuie să cuprindă:

- integrarea managementului resurselor umane în managementul general al organizației;
- obținerea adeziunii întregului personal;
- acțiuni eficiente la toate nivelurile;
- crearea unui climat organizațional favorabil valorificării potențialului fiecărui angajat;
- recunoaşterea şi motivarea personalului care obține rezultate performante;
- stimularea dorinței fiecărui angajat de îmbunătățire permanentă a propriei activități;

- antrenarea în procesul decizional a angajaților care demonstrează competență profesională.

Din punct de vedere organizatoric, managementul resurselor umane în cadrul serviciilor educaţionale este responsabil de:

- planificarea resurselor umane în concordanţă cu obiectivele şi managementul general al organizaţiei;
- recrutarea şi angajarea personalului pe principiul competenţei;
- identificarea programelor de pregătire continuă şi antrenarea personalului în aceste programe (locale, regionale, naţionale sau internaţionale);
- elaborarea unui sistem de salarizare care să stimuleze obţinerea unor rezultate deosebite;
- dezvoltarea comunicării organizaţionale;
- integrarea rapidă a noilor angajaţi (cu deosebire a debutanţilor în servicii educaţionale) şi consilierea lor pe linie profesională;
- dezvoltarea unei culturi organizaţionale bazate pe un sistem de valori însuşit de toţi angajaţii;
- promovarea principiilor privind etica profesională.

Un alt aspect important al managementului resurselor umane dintr-o organizaţie constă în planificarea personalului, adică procesul care ajută la structurarea adecvată a resurselor umane. Acest proces presupune:

- identificarea nevoilor viitoare ale organizaţiei;
- compararea acestor nevoi cu resursele umane existente în prezent;
- estimarea numărului de angajaţi care trebuie să fie recrutaţi de către organizaţie la un moment dat.

Cu alte cuvinte, planificarea personalului presupune stabilirea necesarului de posturi pentru o perioadă viitoare (pentru un an sau pentru doi-trei ani); acest necesar este stabilit pe baza evaluării situaţiei prezente a resursei umane, a evoluţiei sale viitoare şi a scopurilor organizaţiei.

Principalele motive pentru care folosim planificarea personalului sunt:

- *folosirea mai eficientă a resurselor umane* – planificarea trebuie să preceadă toate activităţile managementului resurselor umane (de

exemplu, nu poţi selecta şi recruta personal dacă nu ştii de câţi oameni ai nevoie), iar analiza proceselor care constituie managementul resurselor umane dovedeşte faptul că eficienţa şi eficacitatea lor depinde de o planificare atentă a personalului ;

- *creşterea nivelului de satisfacţie a angajaţilor* – angajaţii care lucrează pentru organizaţii unde planificarea personalului este o prioritate au alte şanse de evoluţie în carieră decât cei care lucrează în organizaţii unde planificarea nu e o prioritate ; este evident că perspectiva unui viitor mai bun în organizaţie are un efect benefic asupra motivaţiei angajaţilor.

În concluzie, planificarea personalului este primul pas în managementul resurselor umane. Pe baza planurilor formulate pentru viitor (cel mai frecvent pe o perioadă de un an) se desfăşoară întreaga activitate de management al resursei umane.

Propunere-cadru, în trei timpi, de selectare a personalului didactic pentru şcolile din sistemul public de învăţământ din ţara noastră:

1. Interviu cu o comisie din şcoală alcătuită din managerul şcolii, un profesor metodist (în funcţie de specificul postului vacant), un reprezentant al consiliului local (principalul finanţator al instituţiei şcolare) şi, opţional, reprezentantul asociaţiei părinţilor. Plecând de la premisa că un manager care doreşte cu adevărat să-şi selecteze o echipă de cadre didactice competente şi compatibile cu etosul şcolii pe care o conduce ştie ce vrea, rolul acestui interviu este acela de a identifica nivelul de motivaţie/interesul candidatului pentru activitatea didactică, anumite trăsături, calităţi sau minusuri (puncte tari şi puncte slabe), un minimum de informaţii din domeniul psihopedagogic[1]. Pentru această etapă, managerul şcolii poate solicita persoane/servicii abilitate să gestioneze un interviu pentru recrutare de personal.
2. Persoana care a trecut de etapa interviului va fi angajată pe perioadă determinată (aşa-numita perioadă de probă), care va avea o

1. Spre exemplu, un manager al unei şcoli cu elevi de elită, selectaţi, va fi interesat de un anumit tip de cadru didactic ; în schimb, managerul unei şcoli în care sunt elevi cu probleme de învăţare va fi orientat către un alt tip de cadru didactic, cu alte competenţe profesionale şi alte resurse relaţionale.

durată de doi ani[1], timp în care va avea acelaşi statut cu al oricărui alt cadru didactic din şcoală. În această perioadă, va susţine activităţi didactice la clasă, fie în paralel[2], fie monitorizat de către un cadru didactic care are deja o anumită experienţă profesională (cadru didactic-mentor). Tot în această perioadă, candidatul la statutul de cadru didactic titular îşi va pregăti cu atenţie un portofoliu care va conţine documente şcolare (planificări, proiecte didactice, probe şi rezultate ale evaluării elevilor, referate din partea mentorului sau a managerului şcolii privind activitatea la orele la care au asistat etc.).

3. În etapa a treia, candidatul la statutul de cadru didactic titular, pe baza rezultatelor evaluării portofoliului de către membrii comisiei din şcoală şi pe baza recomandării din partea managerului şcolii, se poate înscrie la examenul de definitivare în învăţământ, la o instituţie acreditată pentru programe de pregătire a personalului didactic. Odată cu obţinerea titlului de cadru didactic definitiv în învăţământ va obţine şi calitatea de cadru didactic titular, urmând să desfăşoare activităţi didactice în mod independent, alături de colegii din şcoala unde a activat ca debutant.

Avantaje:

– managerul are garanţia că va lucra cu cadrele didactice pe care şi le-a dorit;
– se renunţă la examenele de titularizare şi definitivare desfăşurate în sistem centralizat, care consumau foarte multe resurse şi erau total lipsite de obiectivitate şi relevanţă;
– în condiţiile acestui model se poate vorbi de reală autonomie instituţională/şcolară.

1. Consider că această perioadă este optimă ; un an ar fi insuficient pentru a demonstra întreg registrul de competenţe didactice, iar perioade mai lungi de doi ani ar însemna prea mult şi s-ar putea pierde alte oportunităţi de recrutare (dacă s-ar pune problema înlocuirii unei persoane selectate anterior).
2. La aceeaşi clasă să poată preda alternativ două cadre didactice, respectiv mentorul şi noul cadru didactic, situaţie în care se poate evalua obiectiv calitatea conduitei şi competenţelor didactice ale acestuia (evident că pentru acest lucru, ca şi pentru alte aspecte propuse prin acest model, sunt necesare unele modificări/amendamente la nivel de legislaţie, începând cu Legea învăţământului şi a Statutului cadrelor didactice, respectiv normarea, salarizarea cadrelor didactice, statutul de cadru didactic-mentor, contractul de muncă pe perioadă determinată în sistemul de învăţământ etc.).

Limite:
- riscul unor selecții făcute pe criterii subiective de către managerii care nu înțeleg sau nu conştientizează consecințele pe termen lung ale autonomiei şcolare[1];
- rezistența la schimbare în structurile birocratice din sistemul de învățământ, după obişnuința cu un model care le-a conferit frecvent superioritate în relațiile cu instituțiile subordonate.

Analiza postului se referă la un proces sistematic de descriere a caracteristicilor importante ale unui post, prin care respectiva poziţie poate fi deosebită de alte posturi. Iată câteva tipuri de informaţii care pot fi obţinute prin acest proces :

- activităţi ale procesului de muncă, împărţite în două categorii :
  - activităţi legate de post – ce proceduri şi procese sunt folosite, care sunt obiectul şi subiectul activităţii pentru postul respectiv ;
  - activităţi legate de angajat, de persoana care ocupă postul respectiv – modele de comportament uman şi cerinţele personale ale individului care ocupă postul respectiv.
- performanţa la locul de muncă (diferite standarde de performanţă, semnificaţia erorilor şi intervalul de timp necesar pentru a îndeplini sarcinile aferente postului) ;
- contextul postului (condiţiile fizice, programul de muncă, mediul social şi organizaţional) ;
- cerinţele de personal (cunoştinţele şi abilităţile cerute de post, nivelul de educaţie, pregătire şi experienţă necesar, aptitudini, trăsături de personalitate).

Prin identificarea calităţilor necesare pentru ocuparea unui post (cunoştinţe, abilităţi, deprinderi) se poate urmări şi procesul de îmbunătăţire a testelor de selectare a personalului. De multe ori, conţinutul instrumentelor

1. În condiţiile în care instituţiile şcolare vor beneficia de reală autonomie, se va crea un sistem concurenţial pe piaţa serviciilor educaţionale ; pornind de la această premisă, se poate ajunge până la „falimentul" instituţiei şcolare respective, cu toate consecinţele pentru personalul acesteia şi pentru comunitatea în care ea funcţionează. O comunitate se dezvoltă numai dacă are un serviciu educaţional/o şcoală de calitate.

de selectare nu are foarte mare legătură cu postul în cauză. În astfel de situaţii, se verifică alte elemente: compatibilitatea candidatului cu valorile organizaţiei, motivaţia sa pentru ocuparea postului, nivelul său general de pregătire şi cunoştinţe etc.

Alte domenii în care informaţiile obţinute prin analiza postului pot fi valorificate:

- construirea instrumentelor necesare evaluării performanţelor;
- identificarea şi/sau elaborarea programelor de pregătire continuă;
- evaluarea postului în vederea stabilirii nivelului de salarizare;
- clasificarea postului prin raportare la celelalte posturi existente în organigrama organizaţiei.

Analiza postului este un proces complex şi cuprinzător, al cărui scop este oferirea de informaţii cât mai complete despre postul în cauză, informaţii care ulterior sunt folosite de alte elemente şi procese ale managementului resurselor umane, fişa postului fiind doar unul dintre acestea.

Fişa postului (*job description*) – cuprinde un sumar al sarcinilor şi cerinţelor esenţiale pentru funcţia respectivă[1]. Analiza postului este procesul prin care aceste sarcini şi cerinţe sunt identificate, iar fişa postului ar trebui să reprezinte un scurt sumar al rezultatelor acestei analize. În general, fişa postului cuprinde:

- denumirea postului;
- un scurt sumar al activităţii presupuse de postul respectiv;
- atribuţiile postului – o descriere a sarcinilor, responsabilităţilor şi măsura în care postul presupune o activitate de conducere;
- condiţiile la locul de muncă şi mediul fizic în care se va desfăşura activitatea;
- mediul social (informaţii despre mărimea grupului de muncă şi nivelul de relaţii interpersonale necesar pentru îndeplinirea activităţilor specifice postului).

Conţinutul unei fişe a postului diferă de la o organizaţie la alta, de la un domeniu de activitate la altul; în anumite domenii, fişa postului este mai

1. La finalul acestui capitol este prezentat un model de fişă a postului pentru funcţia de director al unei unităţi şcolare.

formalizată decât în altele, cuprinde mai multe informaţii şi este mai detaliată, dar, indiferent de conţinutul real al diferitelor fişe sau de modul în care aceste informaţii sunt grupate şi prezentate, aproape toate fişele de post respectă şi conţin cele cinci categorii de informaţii amintite anterior.

În concluzie, recrutarea şi selectarea personalului sunt două procese strâns legate între ele şi deosebit de importante pentru orice organizaţie, iar în sectorul serviciilor educaţionale[1], mai ales în cazul în care acesta trece printr-un proces de reformă, importanţa lor este cu atât mai mare.

Evaluarea performanţelor profesionale individuale – este o parte foarte importantă a planificării şi administrării activităţilor legate de problema relaţiei salarizare – activitatea personalului şi reprezintă aprecierea măsurii în care angajatul îşi îndeplineşte responsabilităţile ce îi revin, în raport cu postul ocupat[2]. După gradul lor de formalizare, există două tipuri de evaluări:

- *informale* (neoficiale) – realizate ad-hoc, fiind determinate intuitiv sau de evidenţa actuală a rezultatelor, reprezintă un element secundar al relaţiei zilnice manager-subordonat;
- *formale* (oficiale) – elaborate şi realizate în mod planificat şi sistematic (în conformitate cu prevederile actelor normative).

Dintre obiectivele generale ale evaluării le enumerăm pe cele mai evidente:

- să identifice nivelul actual al performanţei în activitatea desfăşurată de un individ;

---

1. În programul de descentralizare a sistemului de învăţământ din ţara noastră iniţiat de Ministerul Educaţiei şi Cercetării un element important se referă la posibilitatea managerilor instituţiilor şcolare de a-şi selecta personalul didactic şi nedidactic după propriile criterii şi interese care să determine dezvoltarea şcolii şi creşterea calităţii serviciilor educaţionale. Sistemul centralizat de recrutare şi selectare a personalului didactic s-a dovedit în decursul timpului total ineficient şi lipsit de relevanţă pentru practica educaţională; foarte multe persoane care erau lipsite de un minimum de aptitudini/abilităţi pedagogice au fost titularizate în sistem, iar directorii şcolilor care doreau să aibă cadre didactice de valoare trebuiau să suporte consecinţele loteriei repartiţiilor sau ale ierarhizării candidaţilor, după concursul unic, la nivelul fiecărui inspectorat judeţean.
2. Rezultatele evaluării personalului didactic pot constitui argumente pro sau contra prelungirii contractului de muncă stabilit între managerul şcolii şi fiecare cadru didactic (în condiţiile în care contractul este pe perioadă determinată).

- să identifice punctele tari şi slabe ale unui angajat;
- să asigure recompensarea corectă a personalului;
- să ajute angajaţii să-şi îmbunătăţească performanţa în activitatea profesională;
- să asigure baza recompensării angajaţilor în relaţie cu contribuţia lor la atingerea scopurilor organizaţiei;
- să motiveze membrii organizaţiei;
- să identifice nevoile de instruire şi perfecţionare profesională;
- să identifice performanţele potenţiale ale membrilor organizaţiei (în scopul promovării sau transferului);
- să asigure informaţia necesară pentru planificarea succesivă a activităţilor organizaţiei.

Principalele probleme ale evaluării performanţei sunt:

- conceperea/realizarea documentelor de evaluare (criterii formulate cât mai obiectiv, limitate ca număr, uşor de înţeles, măsurabile şi aplicabile, standarde de performanţă bine definite prin indicatori);
- felul în care este înţeleasă evaluarea (perceperea corectă a scopului evaluării de către toate părţile implicate, credibilitatea evaluatorilor în faţa persoanelor evaluate);
- cultura organizaţională (sistemul de valori la care aderă membrii organizaţiei, care trebuie să fie în concordanţă cu întreaga strategie a evaluării).

Evaluarea performanțelor poate fi realizată prin mai multe metode:

- *managerii îşi evaluează subordonații* – este cel mai des întâlnită metodă, favorizată de o puternică tradiție organizațională, care constă în completarea de către manageri a unor fişe în care înregistrează rezultate, evenimente şi atitudini relevante ale subordonaților;
- *subordonații îşi evaluează superiorii* – metoda evidențiază situațiile conflictuale dintre manageri şi subordonați, permițând îmbunătățirea performanțelor manageriale şi identificarea managerilor incompetenți; poate determina apariția unor atitudini de amabilitate din partea managerilor, orientate spre relația lor cu subordonații, în detrimentul preocupării şi exigenței față de performanțele profesionale ale acestora; din frică de represalii, subordonații tind fie să refuze această sarcină, fie să nu-şi evalueze în mod obiectiv superiorii;

- *angajații de pe poziții echivalente se evaluează între ei* – metoda, destul de rar întâlnită (mai ales în organizațiile japoneze şi în domeniul militar), este eficientă mai ales dacă se combină cu evaluările şefului ierarhic, astfel fiind posibilă identificarea aspectelor care au fost evaluate mult diferit;
- *autoevaluarea* – aplicabilă mai ales când un salariat lucrează izolat sau are o activitate unică; poate fi aplicată şi ca etapă preliminară în cadrul evaluării efectuate de superiori asupra subordonaților; permite autoeducarea salariaților în vederea perfecționării profesionale şi a dezvoltării carierei;
- *evaluarea de către evaluatori externi* – foarte eficientă când este realizată de specialişti/experți, prezintă marele avantaj al obiectivității aprecierii datorită lipsei posibilelor consecințe negative pe cale ierarhică;
- *interviurile de evaluare* – întâlniri formale dintre angajați şi manageri în care sunt discutate informațiile din fişa de evaluare şi în urma cărora sunt luate anumite decizii-cheie cu privire la salarizare, promovare, instruire etc.

În procesul de evaluare pot interveni şi erori, determinate în principal de:

- *aplicarea unor standarde diferite de la un subordonat la altul* – determină reacţii negative din partea persoanelor care ocupă posturi similare;
- *evaluarea de moment* – de regulă, evenimentele recente tind să aibă o influenţă mai mare şi mai puternică în evaluare decât evenimentele mai vechi; de aceea, angajaţii încearcă să fie mai conştiincioşi decât de obicei în apropierea perioadei de evaluare; această deficienţă poate fi înlăturată prin practicarea de către manageri a înregistrării sistematice a tuturor incidentelor critice (evenimente şi atitudini cu relevanţă maximă) legate de persoana ce urmează să fie evaluată;
- *severitatea evaluatorului* – poate cauza supraevaluarea, subevaluarea sau „eroarea de mediocrizare”/„evaluarea de mijloc/centru”.

Cauze ale supraevaluării:
- dorința managerului de a câştiga bunăvoința subordonaților;
- incompetența managerului (în special ca evaluator);
- frica de conflicte şi represalii;
- teama că obținerea unor calificative slabe de către subordonați va evidenția incompetența managerului;
- lipsa de interes față de performanța subordonaților.

Cauze ale subevaluării:
- dorința managerului de a părea mai autoritar în fața subordonaților;
- dorința de a fi apreciat de şefii ierarhici;
- spirit critic excesiv;
- teama că subordonații care obțin calificative superioare îi pot afecta autoritatea;
- tendința de a le impune subordonaților acelaşi sistem de valori şi exigențe pe care şi-l aplică în calitate de şef.

Cauze ale „evaluării de mijloc/de centru” sau ale „erorii de mediocrizare”:
- neînțelegerea importanței obiectivității şi a finalității evaluării;
- superficialitatea abordării procesului de evaluare;
- lipsa de interes față de subordonați ca indivizi cu personalități şi potențialuri unice şi perceperea globală a subordonaților ca o masă amorfă;
- acceptarea unui rezultat general mediu, care provoacă unele nemulțumiri, dar nu suficient de mari pentru a genera conflicte.

- *subiectivismul evaluatorului* – este generat mai ales de prejudecăţile evaluatorului legate de aspecte sau elemente arbitrare cum ar fi vârsta, etnia, religia, sexul, vechimea în activitate ; este dificil de eliminat dacă evaluatorul nu-şi dă seama sau nu recunoaşte că este subiectiv ;
- *efectul haloului* – managerul îşi evaluează un subordonat luând în considerare doar unul dintre criteriile de evaluare şi ignorându-le pe celelalte (un exemplu frecvent întâlnit : aprecierea generală a angajatului după punctualitatea sosirii şi plecării de la serviciu) ;
- *eroarea de contrast* – rezultă din compararea persoanelor între ele, şi nu a fiecăreia în parte cu standardele de performanţă.

Pregătirea şi dezvoltarea profesională – resursa umană este cea mai dinamică dintre toate resursele pe care le deţine orice organizaţie, inclusiv o instituţie şcolară, indiferent cât de mică ar fi. De aceea, trebuie să i se acorde o atenţie deosebită din partea conducerii dacă aceasta doreşte să o valorifice la capacitatea ei maximă în cadrul activităţilor profesionale. Pregătirea personalului urmăreşte să dezvolte cunoştinţele, aptitudinile şi deprinderile angajaţilor pentru a îmbunătăţi baza de cunoştinţe generale a organizaţiei şi pentru a pregăti cadrul optim în care membrii organizaţiei să gândească strategic, chiar dacă gândirea strategică nu este cerută de actualele lor posturi. Pregătirea personalului asigură un grad înalt de profesionalism şi menţine standardul competenţelor la un nivel ridicat. Acest proces vizează toate persoanele angajate în cadrul organizaţiei şi poate fi de două tipuri: pregătire iniţială şi pregătire continuă[1].

> În literatura de specialitate se face distincție între conceptele de *instruire* (*training*) şi *dezvoltare profesională*. Astfel, instruirea se referă la predarea unui material relativ restrâns şi structurat care are o aplicare imediată în practică, iar dezvoltarea se referă la intenția de a îmbunătăți deprinderile de luare a deciziilor, aptitudinile referitoare la relațiile interpersonale, autocunoaşterea şi motivarea angajaților. De asemenea, pregătirea profesională are în vedere de obicei pregătirea pentru o activitate specifică sau pentru obținerea unor aptitudini specifice; este mai restrânsă în concepție decât dezvoltarea profesională, care este mai degrabă orientată sau centrată pe post ori pe sarcină decât pe persoană, sugerează de obicei o viziune mai largă asupra acumulării de cunoştințe şi aptitudini, este preocupată mai mult de potențialul angajatului decât de aptitudinile de moment şi vede angajații ca fiind resurse adaptabile.

Pentru serviciile educaţionale, un aspect important se referă la identificarea nevoilor de pregătire profesională; analiza nevoilor de pregătire trebuie să cuprindă informaţii colectate de la trei niveluri:

1. Un management eficient, la scară macro, în domeniul serviciilor educaţionale va trebui să cuprindă un program de pregătire bine structurat, care să răspundă unor obiective-cadru incluse în strategiile şi politicile naţionale din domeniul dezvoltării învăţământului.

- *nivelul organizaţional* – date despre organizaţie luată ca un întreg (de exemplu, despre structura ei, oferta educaţională, serviciile prestate, necesarul de personal etc.);
- *nivelul postului* – date despre atribuţii şi activităţi (de exemplu, pe de o parte, descrierea postului, precizări despre cunoştinţele, aptitudinile şi deprinderile necesare personalului pentru a ocupa postul respectiv, iar pe de altă parte, activităţile de comunicare şi conducere);
- *nivelul individual* – date despre angajat, cum ar fi fişa de evaluare, lista programelor de instruire la care a participat, rezultatele testărilor etc.

Programele de pregătire profesională pot fi formale sau informale şi pun în evidenţă numărul şi categoriile de personal vizate, tematica şi conţinutul activităţilor, metodele de pregătire propuse, programarea preliminară a activităţilor şi costurile estimate. În conceperea programelor de pregătire profesională trebuie să se aibă în vedere răspunsurile la următoarele întrebări: *Ce* tip de instruire se are în vedere? *Cum* este aceasta asigurată? *Când* este realizată? *Cine* realizează pregătirea? *Unde* are loc? Cu ce *costuri* este realizată?

Pentru multe organizaţii, resursele investite în pregătirea şi dezvoltarea profesională înseamnă o cantitate apreciabilă de timp, bani şi resurse umane care trebuie evaluate în mod regulat pentru a exista siguranţa că au fost utilizate în mod adecvat.

Evaluarea pregătirii profesionale poate fi concepută ca un proces în care se pot măsura următoarele aspecte:
- reacția sau atitudinea beneficiarilor (elevi, părinți) față de structura şi calitatea programului de instruire;
- cunoştințele acumulate în procesul de pregătire;
- modificarea comportamentului celor instruiți;
- rezultatele practice care se obțin ca urmare a pregătirii.

Motivaţia – în contextul selecţiei şi pregătirii personalului, un loc aparte îl ocupă motivarea persoanelor implicate în activităţile organizaţiei. Motivaţia reprezintă suma energiilor interne şi externe ce iniţiază şi dirijează comportamentul uman spre un scop care, odată atins, va determina

satisfacerea unor nevoi/trebuinţe; un proces în care oamenii aleg între forme alternative de comportament astfel încât să faciliteze atingerea unor scopuri personale.

În organizaţiile care oferă servicii educaţionale pot fi utilizate, spre exemplu, următoarele strategii motivaţionale:

- încurajarea autoconducerii şi stimularea încrederii în resursele proprii pentru membrii organizaţiei;
- orientarea stilurilor manageriale pe grup/organizaţie;
- înlăturarea barierelor şi crearea oportunităţilor de afirmare pentru membrii organizaţiei;
- încurajarea inovaţiilor şi diversificarea posibilităţilor de alegere pentru membrii organizaţiei;
- abordarea motivaţiei în funcţie de stadiile profesionale şi de ciclurile de vârstă.

Climatul motivațional din cadrul unei organizații poate fi:

- *pozitiv* – concretizat prin următoarele aspecte:
  - exprimarea liberă a opiniilor;
  - preluarea şi valorizarea de către manageri a ideilor şi inițiativelor venite de la subordonați;
  - relațiile interpersonale sunt puțin formalizate;
  - amabilitate față de persoanele din afara organizației;
  - recunoaşterea şi încurajarea succesului;
  - conflictele sunt vizibile şi rezolvate rapid.
- *negativ* – evidențiat de:
  - responsabilități reduse pentru membrii organizației;
  - absența feedbackului pozitiv din partea managerilor;
  - insuficienta implicare în procesul decizional a membrilor organizației;
  - sarcini/decizii nerealiste din partea managerilor şi atmosferă tensionată/stresantă în cadrul organizației;
  - neacordarea de timp suficient pentru realizarea sarcinilor;
  - condiții de muncă necorespunzătoare.

În domeniul managementului sunt acceptate trei categorii principale de teorii care explică nivelul motivaţional al personalului angajat:

- teorii care sugerează că persoanele desfăşoară activităţi din motive economice (pecuniare/financiare) ;
- teorii umaniste (raţional-umane), care vizează în primul rând aspectele şi motivaţiile noneconomice : o poziţie mai înaltă în cadrul organizaţiei, o poziţie socială înaltă sau privilegiată, obţinerea de titluri onorifice etc., adică elemente motivaţionale care contribuie la o creştere a încrederii în sine ;
- teorii structuraliste sau care sugerează existenţa unor conflicte între şefi şi subordonaţi ; din punct de vedere motivaţional, această poziţie presupune coexistenţa factorilor motivaţionali economico-pecuniari şi noneconomici (Kinard, 1988).

Privind problematica motivației personalului din cadrul unei organizații, desfăşurarea activității într-o organizație permite satisfacerea a trei tipuri de nevoi:

- *nevoia de putere* – persoanele la care se manifestă dominant nevoia de putere sunt motivate de ocuparea în organizație a unei poziții cât mai înalte şi mai autoritare, fiind interesate de realizarea tuturor activităților care conduc la atingerea acestui obiectiv;
- *nevoia de afiliere* – indivizii dominați de această nevoie sunt motivați prin faptul că activitatea lor le oferă posibilitatea de a fi mereu în contact cu colegii (este indicat ca acest tip de persoane să nu desfăşoare activități în regim individual sau de izolare);
- *nevoia de realizare* – indivizii cu nevoi de realizare prezintă următoarele caracteristici: caută sarcini care să le solicite asumarea responsabilității, preferă sarcinile provocatoare, fără a fi însă prea dificile (nu-şi asumă niciodată scopuri imposibil de atins), caută în permanență feedback la rezultatul muncii lor, sunt mai puțin sensibili la nevoile sociale sau de afiliere.

În concluzie, se poate observa că, indiferent de poziţia adoptată, oamenii sunt motivaţi atât de idealuri, cât şi de elemente economice sau de prestigiu social. În domeniul serviciilor educaţionale, problema motivaţiei este mult mai importantă decât în alte domenii şi capătă o serie de accente specifice ; este vorba de o motivaţie internă izvorâtă dintr-o anumită mentalitate,

educatorul fiind cel care modelează şi formează personalitatea unui copil sau tânăr ; astfel, se naşte un sistem de valori care poate susţine baza unei motivaţii specifice acestei activităţi.

2.4. Conducerea (leadership-ul)

În lucrarea *Management : Theory and Practice*, apărută în anul 1990, Gerald A. Cole prezintă una dintre definiţiile cele mai accesibile, dar şi suficient de sintetice, privind activitatea de conducere ca un „proces dinamic în cadrul unui grup, în care un individ îi influenţează pe ceilalţi să contribuie în mod voluntar la îndeplinirea sarcinilor grupului într-o situaţie dată". Altfel spus, *această funcţie se referă la promovarea comportamentelor favorabile atingerii obiectivelor organizaţiei, motivând personalul prin : folosirea diferitelor stiluri de conducere, calitatea relaţiilor interpersonale, modul în care sunt favorizate comunicarea şi cooperarea în cadrul organizaţiei şi modul de antrenare a personalului în procesul decizional*[1].

După ce s-au stabilit obiectivele, s-a proiectat structura organizatorică şi s-a definitivat schema de personal, organizaţia poate să funcţioneze ; prin funcţia de conducere se urmăresc comunicarea sarcinilor către subordonaţi şi motivarea membrilor organizaţiei, astfel încât să obţină un nivel de performanţă cât mai mare în contextul strategiei alese pentru atingerea obiectivelor şi misiunii organizaţiei. Conducerea implică motivare, un anumit stil de relaţionare şi comunicare cu membrii organizaţiei, având în vedere dorinţele şi aşteptările acestora, comportamentul individual sau de grup, dar şi interesele şi politicile organizaţionale. Indiferent de organizaţie sau de instituţie, conducerea acesteia implică o anumită responsabilitate din partea managerului. Modul în care acesta reuşeşte să-şi asume responsabilitatea va duce la tipuri diferite de conducere.

1. Unii specialişti din domeniu consideră că *manager* şi *lider* sunt termeni sinonimi şi îi folosesc în mod alternativ, însă leadership-ul şi managementul reprezintă de fapt dimensiuni distincte ale persoanelor din conducere : leadership-ul reprezintă capacitatea de a determina oamenii să acţioneze ; managerul, în schimb, este persoana care asigură atingerea obiectivelor organizaţionale prin planificare, organizare şi orientarea muncii către finalitate. Prin urmare, o persoană poate fi un manager eficient fără a avea capacităţile unui lider. În ultimul deceniu, se acordă o tot mai mare atenţie orientării managerilor spre obţinerea de rezultate mai bune în leadership.

Conducerea poate fi:

a. • *formală*, atunci când persoana sau grupul conduce în virtutea poziției în ierarhia unei organizații, în virtutea unui statut anume, care implică dreptul, autoritatea şi chiar obligația de a conduce;
• *informală*, atunci când persoana care conduce este aleasă în calitatea de conducător (lider) prin consensul membrilor grupului de apartenență. Liderul are puterea de a conduce. În multe cazuri, conducerea formală şi cea informală aparțin aceleiaşi persoane.

b. • *directă* – de la o persoană (grup) la alta (altul);
• *indirectă* – exercitată prin intermediari (persoane, grupuri, structuri formale) care transmit deciziile şi raportează îndeplinirea lor.

Practica din domeniul serviciilor educaţionale evidenţiază, ca şi în alte domenii, cel puţin trei mari categorii de tipuri de conducere, devenite deja tradiţionale :

- *tipul autoritar* – aparţine concepţiei tradiţionale, se bazează pe o structură ierarhică fixă în care căile de comunicare sunt unidirecţionale, de sus în jos. Acest tip de conducere pleacă de la premisa necesităţii şi utilităţii măsurilor de constrângere pentru motivarea subordonaţilor implicaţi într-o activitate. Astfel se ajunge la stări de frustrare, stagnare şi rezistenţă din partea membrilor organizaţiei ; consecinţa directă constă în faptul că aceştia vor prefera să fie conduşi îndeaproape, vor evita răspunderea, se vor cantona într-un domeniu limitat şi se vor feri să aibă iniţiative personale. Acest tip de conducere predispune la conflicte, deoarece ridică bariere rigide între diversele categorii de personal. Efectele acestor situaţii se răsfrâng asupra personalului, dar şi asupra beneficiarilor direcţi sau indirecţi care solicită serviciile instituţiei sau organizaţiei respective ;
- *tipul democratic şi participativ* – se bazează pe un set de principii fundamentale :
  - aderarea personalului la scopul şi obiectivele organizaţiei ;
  - subordonaţii îşi pot asuma răspunderi sporite în cazul unui management participativ ;
  - valorificarea imaginaţiei, a creativităţii şi spiritului inovator al întregului personal ;

- *tipul* laisser-faire *(permisiv, indiferent)* – se caracterizează prin atitudini de ezitare, expectativă, neutralitate faţă de problemele manageriale şi situaţiile conflictuale din cadrul organizaţiei. Nu intervine în relaţiile interindividuale tensionate, preferă să amâne luarea deciziilor, nu are iniţiativă şi lasă ca lucrurile să se desfăşoare de la sine, acţionând doar când apar blocaje şi când, de cele mai multe ori, este prea târziu. Acest tip de conducere, întâlnit mai frecvent în perioadele de tranziţie, de frământări şi convulsii sociale, prin specificul atitudinilor sale nu este compatibil cu domeniul serviciilor educaţionale, unde iniţiativa şi capacitatea de inovare sunt fundamentale pentru dezvoltarea şi adaptarea serviciilor la nevoile beneficiarilor.

În realitate, nu vom întâlni decât în mod excepţional forme pure ale acestor tipuri ; între cele trei extreme (tipul autoritar, tipul participativ şi tipul permisiv) putem identifica tipuri intermediare, mai apropiate sau mai îndepărtate de acestea (activitatea specifică serviciilor educaţionale favorizează manifestarea tipurilor intermediare de conducere[1]). De asemenea, practica din domeniul managementului evidenţiază faptul că în condiţii de criză, când este pusă în pericol structura organizaţională, sunt preferaţi conducătorii energici, autoritari, curajoşi, decişi, care se orientează repede în context şi recurg la mijloace ferme pentru a depăşi obstacolele. În situaţii de normalitate, când se cer decizii bine echilibrate, bazate pe identificarea şi analiza completă a alternativelor, sunt preferaţi conducătorii calmi, echilibraţi, răbdători, democraţi, cu mare stăpânire de sine şi cu rol tonifiant şi stimulativ în activitatea membrilor organizaţiei.

Există în practică şi un alt tip de lider, mai special, de o factură extrem de interesantă, numit *liderul charismatic*. Este vorba despre o persoană care prin forţa stilului şi abilităţilor sale personale este capabilă să exercite o influenţă deosebită asupra angajaţilor. Acest tip de lider reuşeşte să se impună printr-o energie deosebită, prin încredere în sine, putere de contaminare

1. Practica managerială din serviciile educaţionale solicită din partea managerilor, în anumite situaţii, fie conduite mai autoritare, fie conduite care să stimuleze iniţiativa subordonaţilor ; managerii cu vocaţie pentru acest domeniu vor şti să adopte conduita optimă în funcţie de fiecare situaţie în care se află, fără a leza demnitatea şi spiritul de iniţiativă al subordonaţilor prin excese şi atitudini partizane faţă de anumite persoane sau grupuri de interese din organizaţie.

a celor din jur cu spiritul de ordine şi respectarea normelor de etică, generează înflăcărare şi întăreşte speranţele angajaţilor în viziunea sa asupra viitorului. Există persoane care se nasc cu asemenea calităţi, dar cei mai mulţi lideri charismatici învaţă şi îşi impun acest stil de mare succes în funcţie şi de cum şi ce percep angajaţii.

Majoritatea specialiştilor au ajuns la concluzia că există două dimensiuni definitorii ale stilului managerial: *centrarea pe sarcină* (recunoaşte în principal performanțele şi competențele subordonaților) şi *centrarea pe relațiile umane* (accentuează rolul şi importanța motivației, implicării şi angajării în sarcină a subordonaților). Reprezentativă în acest sens este tipologia propusă de Paul Hersey şi Kenneth Blanchard (1988) (*tell*, *sell*, *participate*, *delegate*):

- stilul *directiv* (*tell*) – managerul/liderul *spune* ce trebuie să facă subordonații şi controlează (atât cât este posibil) fiecare acțiune, fiind centrat pe sarcină (valabil pentru subordonații care nu pot şi nu vor să realizeze activitățile propuse);
- stilul *tutoral* (*sell*) – managerul/liderul, pentru a convinge, *vinde* (transmite) sugestii, decizii, fiind centrat atât pe sarcină, cât şi pe relații umane (valabil pentru subordonații care nu pot, dar vor să realizeze activitățile propuse);
- stilul *mentoral* (*participate*) – managerul/liderul *participă* cu sugestii, sfaturi, sprijin, ori de câte ori este solicitat, fiind centrat pe relații umane (valabil pentru subordonații care pot şi vor, dar nu în suficientă măsură, şi ale căror capacități şi motivație mai trebuie dezvoltate pentru a rezolva activitățile organizației);
- stilul *delegator* (*delegate*) – managerul/liderul *deleagă* subordonaților autoritatea de luare a deciziilor, nefiind centrat nici pe sarcină şi nici pe relațiile umane (valabil pentru subordonații care pot şi vor în suficientă măsură să realizeze activitățile organizației).

Tannenbaum şi Schmidt (*apud* Morrison, 1994) propun un model în şapte trepte care urmăreşte evoluţia atitudinii manageriale de la autoritar la democratic. Astfel, spectrul stilului de conducere conţine următorii paşi :

1. managerul ia decizia şi o anunţă, fără a se consulta sau a ţine cont de o eventuală opinie sau observaţie venită din partea subordonaţilor ;
2. managerul îşi impune decizia utilizând întreaga sa putere de convingere ;

3. managerul prezintă decizia şi îi invită pe subordonaţi să pună întrebări ;
4. managerul prezintă variante de decizie ca propuneri de schimbare în cadrul organizaţiei ;
5. managerul prezintă problema, primeşte sugestii şi ia decizii ;
6. managerul defineşte limitele problemei şi solicită grupul să ia decizia ;
7. managerul le permite subordonaţilor să se manifeste între limitele definite de conducere.

Se observă că cele două dimensiuni care constituie modelul continuumului, respectiv *utilizarea autorităţii de către manager* şi *aria libertăţii pentru subordonaţi*, se află în relaţie de inversă proporţionalitate ; cu cât scade valoarea celei dintâi, cu atât creşte valoarea celeilalte, aşa cum se poate vedea şi în reprezentarea grafică de mai jos.

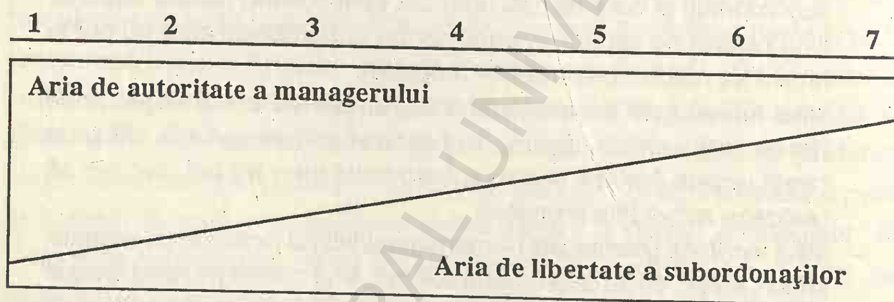


Fig. 3. *Raportul între autoritatea managerului şi libertatea subordonaţilor*

Acest model a stat la baza „abordărilor contingente" ale conducerii, care au permis apariţia altor modele, cum ar fi :

➢ *Modelul funcţional de conducere sau conducerea centrată pe acţiune* – concept dezvoltat în Marea Britanie de John Adair, conform căruia conducerea se bazează mai degrabă pe un comportament adecvat decât pe caracteristicile personalităţii managerului sau pe faptul de a fi la locul şi momentul potrivit. Acest model funcţional face distincţie între preocuparea pentru indivizi şi preocuparea pentru grup şi subliniază faptul că o conducere eficientă se bazează pe ceea ce face liderul spre a veni în întâmpinarea nevoilor grupului şi ale indivizilor pentru realizarea sarcinilor. Elementele principale ale modelului funcţional sunt următoarele :

- încurajarea unui stil flexibil de conducere, orientat pe sarcină, individ sau grup, în funcţie de circumstanţe ;
- funcţiile orientate spre îndeplinirea unei sarcini includ activităţi de stabilire a obiectivelor, de planificare a acţiunilor, de repartizare a responsabilităţilor şi de stabilire a unor standarde adecvate de performanţă ;
- funcţiile de menţinere a grupului, orientate spre nevoile acestuia, includ activităţi destinate construirii spiritului de echipă, motivaţiei, disciplinei şi comunicării ;
- funcţiile de menţinere/conservare a individului, orientate spre nevoile indivizilor, includ activităţi precum instruirea, consilierea, motivarea şi dezvoltarea profesională.

➢ *Modelul de conducere conjunctural al lui F.E. Fiedler* – prezintă trei variabile caracteristice ce determină gradul în care o situaţie dată este favorabilă conducătorului unei organizaţii :

- *relaţia lider – membrii organizaţiei* – gradul în care membrii grupului manifestă simpatie şi încredere faţă de conducător, astfel încât să-l urmeze în acţiunile sale ;
- *structura sarcinilor de serviciu* – cât de bine sunt organizate sarcinile care trebuie îndeplinite de subordonaţi ;
- *poziţia în structura puterii* – autoritatea şi puterea de decizie sunt asociate cu poziţia conducătorului în organizaţie.

Aceste trei variabile pot produce opt combinaţii situaţionale posibile. Situaţia cea mai favorabilă pentru lider : beneficiază de relaţii bune cu membrii grupului, sarcina e foarte bine structurată, are o poziţie puternică, semnificativă în organizaţie. Situaţia cea mai defavorabilă pentru lider : nu este agreat de membrii grupului, sarcina e relativ nestructurată, puterea exercitată ca lider este slabă. Concluziile lui Fiedler evidenţiază următoarele aspecte :

- conducerea centrată pe sarcină este cea mai eficientă atât în situaţii foarte favorabile, cât şi în situaţiile total nefavorabile ;
- conducerea centrată pe relaţia cu oamenii este mai eficientă în situaţiile intermediare.

Având în vedere multitudinea teoriilor referitoare la activitatea de conducere şi la persoanele care ocupă funcţii de conducere, cele mai importante se pot grupa după următoarele criterii de clasificare:

a. Teorii bazate pe trăsături sau caracteristici – cercetările în domeniu au identificat câteva trăsături cu o frecvenţă şi o reprezentativitate mai mare, şi anume: inteligenţă, încredere în sine, sociabilitate, puterea voinţei, temperament, capacitate de influenţare, stăpânire de sine, intuiţie, generozitate, entuziasm etc. O clasificare interesantă, care poate intra în categoria teoriilor bazate pe trăsături sau caracteristici, este cea a tipurilor de personalităţi determinate de atitudinea subiecţilor faţă de responsabilitate:

- *tipul repulsiv*: în general, prezintă complexe de inferioritate, refuză promovarea în funcţii de conducere, ia decizii puţin eficiente în situaţii deosebite, evită responsabilitatea, adoptă rapid, în pripă, deciziile, reducând tensiunea generată de starea de nesiguranţă specifică fazei antedecizionale, manifestă respect exagerat faţă de independenţa celorlalţi etc.;
- *tipul dominant*: e caracteristic persoanelor dinamice, active; are un comportament orientat spre dobândirea puterii, este eficient în situaţiile extreme, manifestă mare încredere în sine, e convins că postul de conducere îi revine pe drept, tinde să-şi impună propria părere, este ferm în situaţii de incertitudine, perseverent în atingerea scopurilor propuse, generează un climat tensionat, conflictual, în caz de eşec evită să-şi recunoască propria responsabilitate, nu poate învăţa din propriile greşeli etc.;
- *tipul indiferent*: manifestă lipsă de interes faţă de propria evoluţie în ierarhie, ca şef menţine echilibrul între trăsăturile sale pozitive şi negative, îi priveşte pe ceilalţi ca aflându-se pe poziţii de egalitate, este realist, conştiincios etc.

Această clasificare stabileşte potenţialul unui individ pentru numirea sa într-o funcţie de conducere din perspectiva strictă a responsabilităţii, ca atitudine generată de o serie de trăsături fundamentale ale personalităţii sale. Pentru a evidenţia această categorie de teorii, la sfârşitul acestui capitol sunt prezentate două matrice referitoare la influenţa temperamentului asupra funcţiilor manageriale şi asupra procesului decizional în atitudinea şi comportamentul unui manager.

b. Teorii ale stilului de conducere – acest tip de teorii consideră conducerea ca fiind un aspect al comportamentului uman în procesul muncii

şi în relaţiile de muncă. Spre exemplu, aceste teorii evidenţiază situaţii de genul:

- trebuie utilizată constrângerea pentru atingerea obiectivelor organizaţiei;
- oamenilor le place să fie conduşi şi să nu aibă responsabilităţi;
- oamenilor nu le place să fie controlaţi şi supravegheaţi;
- oamenii nu resping responsabilităţile;
- grupul reprezintă structura de bază într-o organizaţie (se pune accentul pe crearea unui spirit de familie în organizaţie);
- vechimea în muncă este factorul major în determinarea unei promovări sau creşteri salariale;
- atitudine paternalistă faţă de subordonaţi (modelul japonez care se preocupă atât de situaţia angajaţilor la serviciu, cât şi de situaţia din viaţa personală);
- deciziile se iau prin consens, procesul decizional funcţionând pe baza concepţiei că schimbarea şi ideile noi trebuie să vină mai ales din partea de jos a piramidei organizaţionale (de la nivelul managementului de supervizare).

Reprezentativă pentru acest tip de teorii este cea a lui Rensis Likert (1967), care prezintă patru stiluri manageriale dominante:

- *stilul autoritar-exploatator* – conducătorul nu are încredere în subordonaţi, aproape toate deciziile se iau la nivelul superior al conducerii organizaţiei, motivaţia subordonaţilor o constituie frica şi sistemul de sancţiuni, iar comunicarea se face aproape exclusiv de sus în jos;
- *stilul autoritar-binevoitor* – controlul este strict menţinut la nivelul conducerii superioare, pretinde ca subordonaţii să fie loiali, docili şi aserviţi, managerul tratează paternalist subordonaţii şi acceptă mai multă comunicare de jos în sus;
- *stilul consultativ* – presupune încredere parţială în subordonaţi, solicită deseori idei din partea membrilor organizaţiei, însă majoritatea deciziilor se iau de către conducerea superioară, unele aspecte ale controlului sunt delegate în josul piramidei ierarhice, iar comunicarea se realizează în ambele sensuri;
- *stilul participativ* – presupune încredere deplină în subordonaţi, deciziile se iau la toate nivelurile organizaţiei, prin participarea în grup la acest proces, comunicarea se desfăşoară pe verticală în ambele sensuri şi pe orizontală între cei egali în grad, iar participarea la

procesul decizional generează motivaţii puternice pentru atingerea scopurilor şi obiectivelor organizaţiei.

Paul Hersey şi Kenneth H. Blanchard (1988) au elaborat o teorie situaţională a conducerii, numind-o *teoria ciclului de viaţă*, care se bazează pe constatarea că stilul cel mai eficient de conducere variază în funcţie de maturitatea indivizilor. Maturitatea este privită sub două aspecte:

- maturitatea la locul de muncă – depinde de abilitatea cu care este soluţionată o sarcină sau o problemă;
- maturitatea psihologică – se referă la voinţa unei persoane de a îndeplini o sarcină.

Având în vedere aceste premise, întâlnim patru niveluri de maturitate:

- M1 – persoana nu vrea şi nu poate să îndeplinească o sarcină;
- M2 – persoana nu poate, dar vrea să îndeplinească o sarcină;
- M3 – persoana poate, dar nu vrea să îndeplinească o sarcină;
- M4 – persoana poate şi vrea să îndeplinească o sarcină.

Teoria ciclului de viaţă sugerează că, odată cu maturizarea individului, stilul de conducere se schimbă. Când un angajat intră pentru prima oară într-o organizaţie, el este considerat imatur (situaţia M1); de aceea, un stil de tipul „sarcini mari – relaţii scăzute" este cel mai potrivit pentru a deprinde o nouă activitate. După ce angajatul şi-a însuşit cerinţele postului respectiv, cel mai bun raport este „sarcini înalte – relaţii înalte" (situaţia M2). În cea de-a treia fază, angajatul a ajuns la maturitate (situaţia M3), în punctul în care caută responsabilitatea şi are iniţiative în îndeplinirea sarcinilor. Liderul trebuie să-i asigure un suport emoţional, dar nu trebuie să iniţieze structuri care să-l conducă spre iniţiative. În sfârşit, atunci când individul a devenit conştient, experimentat şi automotivat, liderul poate utiliza un stil de tipul „sarcini scăzute – relaţii scăzute" (delegarea de autoritate). O persoană în plină maturitate (situaţia M4) este capabilă să lucreze cu o cantitate minimă de influenţă din partea liderului. Aceasta poate fi considerată o situaţie în care maturitatea individului poate înlocui, într-o oarecare măsură, atribuţiile liderului (o persoană cu un nivel ridicat de îndemânare, experienţă şi automotivare nu are nevoie neapărat de un lider pentru a-i structura munca). Teoria ciclului de viaţă a generat un interes foarte mare printre managerii practicieni; în fond, conducerea este un proces dinamic ce presupune o flexibilitate înaltă. De asemenea, această teorie ilustrează natura interactivă a conducerii, în sensul că liderul îi poate influenţa pe subordonaţi, dar şi invers, în etapa de maximă maturitate.

Managerul care îşi desfăşoară activitatea în cadrul serviciilor educaţionale trebuie să răspundă continuu solicitărilor unor factori de mediu, organizaţionali sau care aparţin unor repere temporale fixe, anterior stabilite. De asemenea, orice manager, indiferent de domeniu, se confruntă cu o serie de roluri interpersonale, informaţionale şi decizionale. Alături de aceste roluri, analizând comportamentul managerial din domeniul serviciilor educaţionale, s-au putut evidenţia unele activităţi care întregesc setul de roluri, şi anume : observare, prelucrarea informaţiilor, control, practică efectivă în programele organizaţiei, planificare, coordonare, reprezentare, evaluare, gestionarea resurselor (inclusiv a celor financiare), îndrumarea personalului, negocieri, activităţi de marketing etc. Amploarea acestor activităţi şi timpul care le este alocat de către fiecare manager sunt diferite în funcţie de tipul organizaţiilor. Astfel, unele cercetări au arătat că, în general, managerii instituţiilor publice alocă mai mult timp pentru coordonarea activităţii subordonaţilor, în timp ce managerii şcolilor particulare alocă mult timp cu reprezentarea în comunitate pentru lărgirea accesului la sursele de finanţare şi cu acţiunile de marketing pentru atragerea beneficiarilor. Timpul pe care managerii îl petrec în diverse activităţi diferă şi în funcţie de nivelul administrativ. Astfel, managerii de la nivelul de vârf îşi petrec cea mai mare parte a timpului în activităţi de planificare şi concepţie. În managementul de mijloc, activităţile administrative şi organizatorice, ca şi cele legate de selecţia personalului, ocupă o parte importantă a bugetului de timp. Managerii de linie (de la nivelul de bază) îşi petrec o mare parte a timpului cu activităţi de supervizare şi perfecţionare a programelor de acţiune. În plus, actul decizional se manifestă la toate cele trei niveluri sub forma deciziilor strategice, administrative şi executive.

Despre managerul de succes s-a spus că, indiferent de nivelul la care activează, el trebuie să fie atât un specialist în domeniul său, cât şi un bun om de echipă, care are nevoie de informaţii din alte ramuri şi domenii. Lărgirea sferei de cunoştinţe a unui manager poate ajuta şi la orientarea sa în condiţiile existenţei unui volum mare de informaţii. Deoarece activitatea unui manager din sfera serviciilor educaţionale depinde de interacţiunea sa cu mai mulţi indivizi, asupra cărora nu are posibilitatea unui control direct, el trebuie să dispună de mai multe instrumente de control decât cele formale, folosite de managementul clasic. Dacă, în condiţii relativ simple, când timpul necesar pentru sintetizarea informaţiilor corespunzătoare este

relativ redus, intuiţia poate oferi o bună orientare, nu acelaşi lucru se poate spune însă despre condiţiile de mare complexitate.

T.H. Peters şi N. Austin (1986) au analizat aspectele considerate ca fiind foarte importante pentru un management de succes. Ei susţin că pentru a obţine rezultate favorabile este necesară o formă de conducere care să reprezinte o aşa-numită „raţionalizare a paradoxurilor". În opinia lor, paradoxul este propus de acei lideri care nu manifestă ezitări în privinţa propriului sistem de valori şi care iau în serios respectul faţă de oamenii pe care-i conduc. „Cei mai buni conducători nu sunt nici exclusivişti, nici foarte sensibili. Ei îmbină mai multe trăsături ; sunt receptivi, îi sprijină pe cei care vor să-şi asume riscuri în unele etape ale activităţii şi susţin noile valori. Ei se raportează în mod constant la perspectivă şi la integralitate. În acelaşi timp, acordă atenţie detaliilor" (Peters, Austin, 1986). În acest fel, organizaţiile conduse de asemenea manageri sunt considerate flexibile şi, prin intermediul inovaţiilor, ele vor opera continuu schimbări şi se vor adapta la modificările mediului extern.

2.5. Adoptarea deciziilor

Procesul decizional se referă în sens strict la alegerea unui mod operaţional de rezolvare a unei situaţii sau probleme din mai multe alternative existente. În sens larg, acest proces include şi inventarierea soluţiilor posibile de rezolvare a unor situaţii sau probleme, pe baza unor informaţii culese în prealabil şi care trebuie să aibă un grad cât mai mare de certitudine, astfel încât decizia finală să capete un caracter operaţional cât mai accentuat.

Din perspectiva unei abordări participative, deciziile de grup sunt foarte importante în managementul serviciilor educaţionale ; stilurile autoritare de luare a deciziilor pot fi utilizate doar în probleme pur administrative şi la niveluri inferioare ale managementului. La nivelurile superioare, acolo unde predomină deciziile strategice, de perspectivă, este necesară adoptarea deciziilor prin consensul membrilor organizaţiei.

În literatura de specialitate pot fi întâlnite mai multe tipuri de decizii[1]:

a.
- *deciziile programate* – sunt deciziile repetitive şi de rutină, mai uşor de luat, datorită faptului că managerii au la dispoziţie o serie de reguli şi proceduri-tip pentru situaţii anterior stabilite (spre exemplu, deciziile cotidiene prin care se asigură buna funcţionare a organizaţiei);
- *deciziile neprogramate*[2] – sunt deciziile luate în condiţii nestabilite anterior sau în situaţii unice; în acest caz există proceduri prestabilite, fie pentru că situaţiile respective nu au mai fost întâlnite, fie pentru că sunt foarte importante şi complexe (spre exemplu, decizia de lansare a unei oferte educaţionale).

b.
- *decizii în condiţii de certitudine* – managerii ştiu cu siguranţă care sunt alternativele şi rezultatele asociate fiecărei alternative; puţine decizii sunt luate în astfel de condiţii, datorită complexităţii şi naturii schimbătoare a societăţii. Gradul în care un manager are încredere într-o anumită decizie depinde de gradul de certitudine cu care este luată decizia respectivă;
- *decizii în condiţii de risc* – se apreciază că există condiţii de risc atunci când trebuie luată o decizie pe baza unor informaţii incomplete; managerii au posibilitatea să calculeze *probabilităţile* evenimentelor, precum şi ale rezultatelor şi costurilor acestora, selectând apoi alternativa cea mai favorabilă. Luarea de decizii pe baza probabilităţilor reprezintă o caracteristică a managementului actual;
- *decizii în condiţii de incertitudine* – în multe situaţii, managerului îi lipsesc informaţiile, determinarea obiectivă a probabilităţilor cu privire la eventualele rezultate devenind astfel dificilă. Datorită complexităţii lumii actuale, această situaţie este des întâlnită de manageri, motiv pentru care baza luării deciziei o reprezintă intuiţia acestora.

Managerii eficienţi sunt aceia care nu încearcă să rezolve toate problemele cu care se confruntă, ci sunt capabili să delege altora responsabilitatea

1. La finalul acestui capitol sunt prezentate, în mod gradual, câteva tipuri de luare a deciziei în cadrul serviciilor educaţionale.
2. Pe măsură ce un manager urcă în ierarhia organizaţională, devine tot mai importantă capacitatea lui de a lua decizii neprogramate, iar timpul alocat luării acestor decizii creşte în detrimentul timpului alocat luării de decizii programate (care reprezintă preocuparea principală a ocupanţilor nivelurilor manageriale inferioare).

luării unor decizii, rezolvând doar problemele care au o influenţă puternică asupra atingerii obiectivelor organizaţionale. Este nevoie de un proces sistematizat de luare a deciziilor pentru rezolvarea situaţiilor-problemă neprogramate, dificile sau complexe. Procesul raţional de luare a deciziilor constă într-o serie de paşi pe care managerii îi urmează, fie formal, fie pe baza intuiţiei, în alegerea alternativei considerate ca fiind optimă. Aceşti paşi sunt :

- *identificarea problemei* – problemele trebuie să fie definite precis, fără asocierea lor cu anumite soluţii ;
- *generarea de soluţii alternative* – în această fază a procesului decizional este esenţială creativitatea ;
- *selectarea alternativei optime* – după identificarea soluţiilor alternative, acestea trebuie să fie evaluate şi comparate în termenii fezabilităţii şi consecinţelor lor ; alegerea este dificilă atunci când decizia este complexă şi implică mari grade de nesiguranţă sau risc ;
- *implementarea*[1] *soluţiei alese* – odată ce a fost aleasă o soluţie, trebuie luate măsuri de implementare a acesteia, deoarece chiar şi cea mai bună decizie cu putinţă este inutilă dacă nu este transpusă în practică în mod eficient ;
- *monitorizarea şi evaluarea* – o etapă a procesului decizional neglijată de obicei, deşi reprezintă un element esenţial ; managerii eficienţi vor dori întotdeauna să compare rezultatele reale cu cele prevăzute pentru a vedea dacă problemele au fost rezolvate cu adevărat.

Procesul decizional reprezintă mecanismul de punere în practică a funcțiilor amintite anterior, el aparținând în esență tuturor funcțiilor manageriale. În literatura de specialitate pot fi întâlnite trei strategii principale de luare a unei decizii în cadrul unei organizații:

Strategii de optimizare – corespund unor modele clasice care evidențiază deciziile luate pe baze raționale. Unele dintre aceste decizii fie sunt fundamentate pe criterii de eficiență (criterii strict matematice

1. Implementarea, deşi a fost identificată ca etapă distinctă a procesului decizional, este legată de toate etapele acestuia şi reprezintă legătura cu fiecare dintre funcţiile manageriale.

sau funcționale; spre exemplu: „Cine nu este prezent la ora x nu mai are acces în instituție" sau „Cine nu desfăşoară un număr de y ore pe săptămână va fi penalizat cu ..."), fie nu iau în calcul factorii emoționali evidențiați prin relațiile de simpatie/antipatie între persoane, stări de conflict, climatul psihologic din cadrul unei organizații.
Un alt tip de decizie inclus în această strategie constă în identificarea celei mai potrivite alternative de rezolvare a unei probleme, astfel încât să existe un grad maxim de certitudine că scopul şi obiectivele stabilite vor fi atinse, fără să se țină seama de o serie de consecințe psihologice (spre exemplu, despărțirea grupelor de copii dintr-o şcoală fără consultarea lor sau a părinților acestora şi constituirea unor noi grupe în care să se obțină rezultate maxime în activitățile practice sau constituirea în unele şcoli a grupelor/claselor de nivel prin redistribuirea elevilor din clase paralele şi constituirea unor colective noi de elevi, uneori cu efecte traumatizante pentru confortul psihic şi relațional al acestora).
Un ultim tip aparținând strategiei de optimizare constă în parcurgerea riguroasă a unor paşi secvențiali, şi anume:

- identificarea problemei;
- stabilirea finalităților/obiectivelor privind rezolvarea problemei;
- inventarierea tuturor alternativelor posibile;
- analiza consecințelor fiecărei alternative;
- evaluarea alternativelor în raport cu scopurile şi obiectivele stabilite;
- selectarea celei mai bune alternative (adică cea care face posibilă atingerea într-un grad maxim a obiectivelor);
- aplicarea deciziei şi evaluarea rezultatelor.

Această strategie se apropie mai mult de un model ideal, teoretic; în cadrul organizațiilor care oferă diferite servicii educaționale, aplicarea acestor modele este aproape imposibilă din mai multe motive:

- într-o astfel de organizație/instituție, factorii de decizie nu pot avea în permanență la dispoziție întreaga informație relevantă pentru adoptarea unei decizii optime;
- nu se poate realiza, efectiv, inventarul complet al alternativelor de rezolvare a unor probleme de către o singură persoană sau un grup restrâns de persoane (mai ales când problema/consecințele problemei vizează categorii diverse de persoane);
- în orice acțiune din domeniul educațional, care presupune relații interumane, rațiunea şi logica gândirii formale nu sunt absolute; de cele mai multe ori, factorii psihologici influențează în mod direct aplicarea deciziei.

Strategii de satisfacere – corespund unor modele administrative care au la bază următoarele principii:

- un management eficient înseamnă a obţine performanţe în procesul decizional, într-un anumit context organizaţional;
- procesul decizional este o succesiune de etape care include: identificarea şi diagnosticul problemei, dezvoltarea unui plan de rezolvare a problemei, iniţierea şi aplicarea în practică a planului adoptat;
- procesul decizional este un proces ciclic, deoarece prin rezolvarea unor probleme se ajunge la alte situaţii care se constituie în noi probleme de rezolvat;
- nici o structură de proces decizional nu are capacitatea de a rezolva toate problemele (prin urmare, o anumită decizie poate rezolva o problemă, iar rezolvarea problemei respective poate constitui o premisă pentru adoptarea unor noi decizii în rezolvarea altor probleme).

În contextul acestor strategii, putem identifica cinci paşi în cadrul unui proces decizional:

- identificarea şi definirea problemei;
- analiza dificultăţilor/efectelor existente în contextul manifestării problemei respective;
- stabilirea unor criterii pentru elaborarea unui plan de acţiune;
- dezvoltarea planului de acţiune (precizarea alternativelor de rezolvare, anticiparea consecinţelor în cazul fiecărei alternative identificate, analiza şi selecţia unei alternative corespunzătoare de rezolvare a problemei identificate);
- iniţierea şi aplicarea planului de acţiune selectat.

Strategiile de satisfacere conferă managerului şi organizaţiei sale următoarele caracteristici:

- tendinţa de autoperpetuare (adică tendinţa de a se reproduce pe sine), care accentuează semnificativ rezistenţa la schimbare;
- tendinţa de a se proteja din interior (legată de gradul de satisfacere a subordonaţilor);
- „tendinţa de supravieţuire” a organizaţiei în condiţii foarte dificile poate să-l aducă pe manager în situaţia paradoxală de a stimula şi cultiva comportamente inovative. Această situaţie este valabilă şi atunci când „încercarea de supravieţuire” îl vizează chiar pe manager, având consecinţe benefice asupra organizaţiei;
- încercarea de a stimula progresul şi dezvoltarea organizaţiei poate fi efectul unei decizii manageriale, dar poate fi şi urmarea unei decizii de grup din cadrul organizaţiei sau a unei decizii de forţă venite din afară.

Strategia comparaţiilor succesive limitate – încearcă să combine elemente aparţinând modelelor administrative cu aspecte specifice situaţiilor întâlnite în serviciile educaţionale. Deoarece în domeniul serviciilor educaţionale intervenţia factorilor subiectivi (specificul şi dinamica proceselor psihice la nivel individual), a situaţiilor conjuncturale, a dinamicii sociale şi a contextului socioeconomic şi cultural din comunitatea căreia aparţine organizaţia face riscantă o strategie pe termen lung, s-a apelat la „modelul paşilor mici", mai ales atunci când problemele supuse rezolvării au un grad ridicat de complexitate şi când gradul de certitudine cu privire la evoluţia ulterioară a situaţiei este redus.
În contextul acestei strategii se recomandă:

- evitarea elaborării de obiective strict definite cantitativ (cu excepţia elementelor financiare);
- renunţarea la determinarea prealabilă, strictă a rezultatelor scontate;
- evitarea unor analize pretins exhaustive ale alternativelor şi consecinţelor unei decizii;
- evidenţierea unui set limitat de alternative care au fost validate pe situaţii similare;
- compararea succesivă a consecinţelor setului de alternative până la adoptarea unui consens asupra deciziei finale.

Principalele caracteristici ale acestui tip de strategie sunt:

- formularea obiectivelor şi elaborarea alternativelor nu sunt două etape separate, deoarece cu cât va fi mai complexă o problemă, cu atât conţinutul obiectivelor va suferi mai multe transformări pe parcurs (înaintarea se face cu paşi mici către un scop bine stabilit, iar activitatea decizională se desfăşoară treptat, de la un scop la altul sau de la un obiectiv la altul);
- reducerea numărului de alternative, prin luarea în considerare numai a celor validate în situaţii similare, este dublată de o analiză care priveşte diferenţa dintre situaţia existentă în organizaţie şi alte posibile rezultate; sunt luate aşadar în considerare numai cunoştinţele şi informaţiile certe, care fac ca decizia să fie luată în condiţii de acurateţe şi încredere, cu economie de timp (este ştiut că existenţa unui număr mare de alternative îngreunează procesul decizional prin producerea de blocaje şi creşterea gradului de incertitudine).

Managerii cu experienţă ştiu că eficacitatea unei decizii este determinată de două criterii: calitatea deciziei şi ataşamentul celor care trebuie să o implementeze. Calitatea deciziei este determinată de modul în care este

desfăşurat procesul de luare a deciziilor ; o decizie de calitate care nu e implementată potrivit este însă ineficace. Implementarea este determinată de ataşament, motiv pentru care gradul de implicare a celor care vor implementa decizia este vital pentru succesul procesului decizional.

Procesul decizional în sine generează o stare de stres care se adaugă stresului produs de situaţia/problema de rezolvat şi care fie generează conflicte, fie alterează procesul decizional. Astfel, sunt identificate următoarele surse de stres care pot interveni în procesul de adoptare a unei decizii :

- teama de a înregistra pierderi imediat după ce o alternativă a fost selecţionată ;
- îngrijorarea faţă de consecinţele deciziei atunci când este vorba despre o situaţie/problemă critică ;
- teama de a părea superficial sau anacronic faţă de ceilalţi în urma adoptării unei decizii (aflată în strânsă legătură cu dorinţa de a păstra o imagine de sine pozitivă) ;
- teama de a-şi pierde respectul de sine dacă decizia se dovedeşte necorespunzătoare ;
- conflictul de valori care face ca, indiferent de decizia adoptată, să existe riscul sacrificării altor valori promovate prin deciziile anterioare.

Având în vedere impactul stresului asupra procesului decizional, iată câteva tipuri de atitudini care pot fi adoptate de un manager în condiţiile luării unei decizii:

- *atitudine necondiţionată* – cel care decide ignoră informaţiile despre riscurile existente şi continuă ceea ce a început;
- *schimbare neconflictuală* – cel care decide acceptă în mod necritic un curs al evenimentelor care este „popular" sau „în top", fără să ia în calcul costurile sau riscurile;
- *inerţia necontestată* – apare atunci când managerul nu consideră consecinţele acţiunii sau ale deciziei ca fiind foarte importante şi, prin urmare, decide să nu facă nimic;
- *schimbarea necontestată* – managerul decide să acţioneze datorită faptului că altfel ar exista repercusiuni neplăcute şi adoptă prima alternativă pe care o consideră ca implicând riscuri minime;

- *evitare defensivă* – cel care decide evită conflictul, plasând responsabilitatea în altă parte, minimizând consecințele nefavorabile anticipate, adoptând o atitudine selectivă în ceea ce priveşte feedbackul corectiv;
- *hipervigilență* – cel care decide intră în panică şi caută cu disperare o soluție, oscilând cu uşurință între alternative; nivelul real al consecințelor este neglijat în virtutea tensiunii emoționale, gândirii repetitive şi ideilor simple rezultate dintr-o structură cognitivă algoritmică ce nu favorizează procesul creativ;
- *vigilență* – cel care decide caută cu prudență informația relevantă, o asimilează şi apoi evaluează alternativele, reflectând înainte de a face alegerea.

O orientare relativ nouă în domeniul managementului serviciilor educaţionale se referă la procesul creativ în luarea deciziilor de grup. Pentru rezolvarea creativă a unor probleme în cadrul unei organizaţii este necesară parcurgerea unei succesiuni de etape :

- recunoaşterea/identificarea unei probleme suficient de presante care să-i motiveze pe membrii organizaţiei pentru soluţionarea ei ;
- concentrarea informaţiilor, competenţelor şi resurselor necesare pentru soluţionarea problemei ;
- parcurgerea unei perioade de incubaţie în timpul căreia se caută soluţiile ;
- apariţia ideilor în urma abordării problemei din perspective multiple sau în urma discutării diferitelor puncte de vedere ; această etapă are la bază intuiţia sau inspiraţia în rândul membrilor organizaţiei, care concură la rezolvarea problemei ;
- analiza soluţiilor propuse şi, eventual, testarea lor în situaţii reale ;
- acceptarea soluţiei finale şi alocarea resurselor pentru aplicarea sa (Waterman, 1982).

În cadrul procesului creativ de luare a deciziilor de grup putem întâlni două tipuri de dezbateri :

- dezbaterile cu caracter constructiv – permit soluţionarea rapidă a unei probleme prin parcurgerea unor paşi diferiţi ;

- dezbaterile care se bazează pe controverse – permit parcurgerea într-un ritm mai lent a procesului de identificare a soluţiilor unei probleme.

În funcţie de componenţa organizaţiei, de coeziunea grupului care participă la adoptarea deciziei, de tipul problemelor supuse rezolvării, de domeniul de activitate şi, nu în ultimul rând, de stilul managerial al conducătorilor unei organizaţii se poate recurge la un tip sau altul de strategie în abordarea procesului decizional din cadrul unei organizaţii, fără a omite impactul şi, uneori, caracterul ireversibil al acţiunilor rezultate în urma unei decizii în domeniul activităţilor şi serviciilor educaţionale.

2.6. Controlul – evaluarea – monitorizarea

Controlul poate fi considerat o fază finală în procesul managerial, constând în compararea stadiului la care s-a ajuns la un moment dat cu obiectivele planificate anterior. Între funcţia de planificare şi cea de control există o legătură directă; astfel, prin intermediul feedbackului, planificarea va propune obiective în conformitate cu rezultatele şi concluziile controlului. În plus, controlul este necesar pentru a preveni eventuale situaţii de criză şi disfuncţionalităţi, protejând organizaţia şi favorizând performanţa în cadrul activităţilor desfăşurate de membrii acesteia.

Evaluarea poate fi definită ca procesul prin care se obţin informaţii asupra calităţii, eficienţei şi dinamicii activităţilor manageriale sau asupra rezultatelor unui proiect ori plan de dezvoltare instituţională, prin raportare la obiectivele stabilite prin funcţia de planificare; de asemenea, evaluarea constituie şi un mijloc de formare a unei reprezentări corecte asupra acţiunilor şi evenimentelor trecute sau prezente, pentru a susţine şi a facilita deciziile asupra acţiunilor viitoare ori pentru adoptarea deciziilor strategice în vederea elaborării unor noi proiecte/planuri de dezvoltare la nivelul unei organizaţii.

Monitorizarea reprezintă procesul continuu prin care se oferă informaţii şi se asigură suport şi consultanţă subordonaţilor sau subsistemelor unei organizaţii pe parcursul derulării activităţilor stabilite prin funcţia de planificare; monitorizarea serveşte ca suport pentru implementare şi ca bază de date pentru evaluare.

În foarte multe situaţii practice, vom constata că cele două concepte acţionează sub forma unui binom evaluare-monitorizare, deoarece acţiunile pe care le presupun se completează reciproc şi sprijină în mod real activitatea managerială dintr-o instituţie sau organizaţie care oferă servicii educaţionale. Un element important în procesul de control şi evaluare se referă la tipul de evaluare (evaluare internă, evaluare externă, autoevaluare) şi la ecuaţia personală a evaluatorului. Evaluările interne sunt realizate de persoane din cadrul instituţiei sau structurii care solicită evaluarea. O altă formă este autoevaluarea, caz în care cei ce alcătuiesc structura de coordonare evaluează proiectul ca un întreg sau numai anumite aspecte ale acestuia. Nu se recurge la un agent extern decât în cazul în care se cere moderarea sau facilitarea evaluării. Evaluarea se numeşte atunci (auto)evaluare asistată şi prezintă riscul de a deveni un simplu exerciţiu de autolegitimizare. În unele cazuri se foloseşte un sistem mixt, în care autoevaluarea este completată de o evaluare externă, comandată în încercarea de a evita dezavantajele folosirii unei singure metode de evaluare.

Etapele care trebuie parcurse în condiţiile evaluării externe:

- determinarea scopurilor evaluării;
- stabilirea relaţiilor de cooperare între evaluator şi instituţie;
- identificarea formelor de evaluare;
- identificarea subiecţilor implicaţi în evaluare;
- determinarea rolurilor şi responsabilităţilor tuturor celor implicaţi în procesul de evaluare;
- dezvoltarea şi definirea termenilor de referinţă;
- stabilirea costurilor evaluării;
- identificarea şi selecţia evaluatorilor;
- activitatea de evaluare propriu-zisă;
- redactarea raportului;
- comunicarea concluziilor.

Evaluarea este realizată de o persoană aleasă pentru abilităţile sale metodologice şi, de regulă, pentru cunoştinţele pe care le deţine cu privire la obiectul evaluării. În acelaşi timp, este important ca evaluatorul să fie de acord sau, cel puţin, să nu ridice obiecţii cu privire la valorile şi opţiunile întâlnite în procesul de evaluare.

Condiţiile pentru desfăşurarea optimă a evaluării[1] *sunt*:

- definirea scopului evaluării: realizările, rezultatele, impactul direct şi indirect, efectele dorite şi nedorite etc.;
- definirea obiectului care trebuie evaluat; aceasta implică imediata întoarcere la pasul anterior, la diagnoză şi la etapele de planificare, pentru a se pune întrebările corecte cu privire la aspectele care au ghidat sau motivat proiectul şi la deciziile luate atunci. În general, obiectul evaluării este definit ţinându-se cont de trei factori: momentul în care se efectuează evaluarea, cine a solicitat evaluarea şi scopul evaluării. A defini obiectul care se evaluează înseamnă, de asemenea, a măsura cunoaşterea componentelor proiectului. Acestea sunt criteriile clasice pentru evaluare: relevanţa, coerenţa, eficienţa, eficacitatea, viabilitatea, permanenţa, sustenabilitatea etc. Evaluarea viabilităţii unei activităţi nu coincide cu evaluarea relevanţei sale: ea necesită metode, indicatori, surse de informaţii diferite etc.;
- abordarea evaluării în relaţie directă cu celelalte funcţii ale managementului. Există cel puţin două argumente în acest sens:
  - în unele cazuri, evaluarea este folosită pentru a capitaliza o serie de observaţii făcute în timpul derulării procesului managerial susţinând etapa de diagnoză iniţială (în perspectiva planificării viitoare);
  - există o relaţie foarte strânsă între planificare şi evaluare. Tot ce s-a planificat (activităţi, numere, durată, buget, metodă etc.) poate fi evaluat. Documentele de planificare servesc ca repere constante, iar concluziile evaluărilor intermediare şi finale pot determina deciziile ulterioare, planurile fiind făcute sau modificate în funcţie de aceste concluzii (practic, trebuie să existe o legătură operaţională între cele două funcţii, astfel că evaluarea se efectuează înainte de următorul pas din procesul de planificare, şi nu invers).

1. În cadrul organizaţiilor care oferă servicii educaţionale, o problemă deosebit de dificilă este modul în care se efectuează evaluarea eficienţei activităţilor acestora. Din acest motiv, numeroase încercări de evaluare a eficienţei serviciilor cad în capcana măsurării mijloacelor, şi nu a rezultatelor propriu-zise. Obiectivele sunt formulate, de cele mai multe ori, în termeni cantitativi, şi nu calitativi, iar atenţia se concentrează mai degrabă asupra desfăşurării procesului decât asupra rezultatului.

Funcţia de control se compune din acţiunile şi deciziile pe care le iau managerii pentru a se asigura că rezultatele obţinute coincid cu rezultatele dorite. Cheia efectuării oricărui control o constituie planificarea riguroasă a rezultatelor ce se vor obţine. În procesul de control, managerul organizaţiei urmăreşte în principal două direcţii fundamentale :

- stabilitatea organizaţiei în cadrul obiectivelor funcţionale iniţiale şi în cadrele impuse de constrângerile politice, bugetare, etice/deontologice, juridice etc. ;
- realizarea efectivă a obiectivelor propuse şi monitorizarea constantă a rezultatelor şi progresului organizaţiei.

Activitatea de control presupune trei cerințe de bază:

- *stabilirea standardelor şi aşteptărilor* – adică precizarea nivelului care trebuie înregistrat de diferiți indicatori specifici organizației sau activităților inițiate de aceasta;
- *monitorizarea rezultatelor şi evaluarea performanţelor curente* în conformitate cu standardele stabilite;
- *elaborarea acțiunilor corective* atunci când standardele nu sunt atinse sau când se anticipează că nu vor putea fi atinse.

Dincolo de aspectele pozitive ale funcţiei de evaluare, pot fi evidenţiate şi o serie de riscuri de care trebuie să se ţină seama în procesul evaluării :

- evaluarea poate fi efectuată ca mijloc de a controla oamenii şi activităţile profesionale ;
- poate deveni un simplu exerciţiu contabil şi administrativ ;
- nu poate oferi elemente de critică şi nu poate servi în justificarea deciziilor luate ;
- poate fi un efort speculativ, fără legătură cu realitatea şi contextul în care organizaţia îşi desfăşoară activitatea ;
- poate fi aplicată mecanic şi fără a se ţine cont de contextul general şi local ;
- poate deveni victima manipulării politice sau poate fi lăsată în seama unui singur protagonist (nivel ridicat de subiectivitate sau lipsă totală de transparenţă şi obiectivitate) ;
- este posibilă alocarea de timp şi resurse insuficiente.

Metodele de control se pot grupa în două mari categorii:

- *controlul personal* – bazat pe supravegherea directă, personală; acest tip de control corespunde în special supervizării manageriale de nivel inferior;
- *controlul impersonal* – sau controlul rezultatelor sistemului; în acest caz se au în vedere rezultatele obţinute în comparaţie cu elementele fixate prin alte documente sau stabilite prin fişa postului.

Capacitatea de control din cadrul unei organizaţii este direct legată de numărul de membri/subordonaţi pe care îi poate superviza o singură persoană (limitele optime fiind de 8-15 până la maxim 20 de persoane). Supervizarea nu înseamnă să li se solicite subordonaţilor să-şi îndeplinească în detaliu fiecare secvenţă a activităţii pe care o desfăşoară şi să se controleze aceste detalii; supervizarea se referă mai degrabă la menţinerea constantă a responsabilităţilor fiecărei persoane în raport cu rezultatele activităţii prestate. Cu cât sarcinile de serviciu sunt mai complexe, cu atât va fi mai specifică şi mai complexă supervizarea; în mod corespunzător, cu cât organizaţia este mai specializată, iar personalul de specialitate are un grad mai înalt de pregătire şi calificare, cu atât supervizarea va fi mai puţin direcţionată.

Funcții manageriale în instituția şcolară

Managerul şcolar se confruntă în activitatea sa cu necesitatea de a cunoaşte şi de a exercita un număr important de *funcții manageriale*. În lucrarea *Management educațional* (IRMEd, 2003), autorii, pornind de la multitudinea de modele relative la sistemul funcțiilor manageriale, realizează o sinteză care include funcții şi subfuncții clasificate în două mari categorii:

➢ ***Funcții cu acțiune secvențială şi consecutivă*** pe parcursul unui ciclu managerial de referință, în categoria cărora intră:

a. funcții centrate pe dimensiunea sarcină:
   - *analiza-diagnoza*;
   - *organizarea* (realizată la începutul ciclului managerial, dar cu acțiune pe întreg parcursul acestuia);
   - *proiectarea* (cu subfuncțiile: *planificare* şi *programare*);

- *implementarea programelor* (cu subfuncțiile: *conducere operațională, control şi evaluare secvențială*);
- *evaluarea finală*.

b. funcții centrate pe dimensiunea umană:
- *organizarea grupurilor* (realizată la începutul ciclului managerial, dar cu acțiune pe întreg parcursul acestuia);
- *formarea echipelor*.

➢ ***Funcții cu acțiune constantă pe întreg parcursul ciclului managerial***:

a. funcții centrate pe dimensiunea sarcină:
- *decizia*;
- *circulația informației* (necesară construcției alternativelor implicate în luarea deciziilor).

b. funcții centrate pe dimensiunea umană:
- *motivarea oamenilor*;
- *participare, dezvoltare personală a fiecărui individ*;
- *negociere*;
- *prevenirea şi rezolvarea conflictelor*.

Acțiunea acestor funcții, calitatea manifestării lor în structura organizației depind în mare măsură de manager. Ciclul managerial debutează cu *analiza* resurselor, corelată cu date ale evaluării finale din ciclul managerial anterior şi cu cerințele formale ale noului ciclu managerial. În baza analizei se elaborează *diagnoza* şi *prognoza* pentru ciclul managerial care începe. *Proiectarea* ia în calcul *influențele probabile* şi se concretizează în *planul de activitate*, document ce fixează obiectivele majore, direcțiile de acțiune şi responsabilitățile. În general, structura planului de activitate urmează compartimentele specifice *organigramei*[1] instituției, aceasta fiind rodul exercitării funcției organizatorice, pe dimensiunea sarcină şi pe dimensiunea umană (de organizare a grupurilor de lucru cu fixarea responsabilităților specifice). Se contuează astfel:

1. Organigrama instituţiei şcolare este un instrument necesar oricărui manager atât pentru organizarea activităţii instituţionale, cât şi pentru planificarea, controlul şi decizia implicate în activitatea managerială. Ea reprezintă expresia grafică a structurii organizatorice definite în interiorul unităţii şcolare şi a relaţiilor interne şi cu exteriorul.

- compartimentul de decizie (la nivel central – consiliul de conducere; la nivel de substructuri ale organigramei – responsabilii fiecărei substructuri);
- compartimentul executiv din instituţia şcolară.

Planul de activitate este preluat de către conducătorii fiecărui compartiment, detaliat şi precizat din perspectiva dimensiunii temporale, conturându-se programe de activitate secvenţiale. *Implementarea planurilor şi programelor* reprezintă pasul următor în exercitarea funcţiilor manageriale. De la nivelul conducerii generale (consiliul de conducere) se delimitează grupul de *coordonare operaţională* (directorul şi un număr restrâns de membri), iar la nivelurile manageriale medii această coordonare intră în sarcina responsabililor de compartimente (spre exemplu, şefii de catedre/responsabilii pe arii curriculare). De la fiecare nivel (central şi pe compartimente) se exercită subfuncţia de *control* şi cea de *evaluare secvenţială* (pe secvenţe ale activităţii). Implementarea este determinată de *influenţele reale* interne şi externe organizaţiei, care nu întotdeauna sunt în totală corespondenţă cu cele anticipate. Din acest motiv se naşte, de cele mai multe ori, nevoia *reproiectării* (ajustarea proiectelor iniţiale), a *reprogramării* unor acţiuni, pe anumite secvenţe, pentru a se asigura eficacitatea maximă a activităţii şcolare. La finalul ciclului managerial se exercită acţiunea funcţiei de *evaluare finală*, cu diferitele sale perspective.

În timpul derulării activităţii, de la începutul ciclului şi pe întreg parcursul acestuia, se conturează acţiunea constantă şi nuanţată a celorlalte funcţii, care se află, în fiecare moment al ciclului managerial, în interacţiune cu funcţia dominantă a momentului respectiv. Astfel, *decizia* intervine în multiple situaţii care reclamă stabilirea unor modalităţi de acţiune, selecţia unor alternative, a unor măsuri sau a unor criterii de lucru etc. *Motivarea personalului* este o funcţie managerială cu acţiune permanentă pe parcursul ciclului managerial; managerul trebuie să pornească de la o foarte bună cunoaştere a oamenilor cu care lucrează (posibilă în instituţiile şcolare mari prin intermediul managerilor de la nivelul mediu: şefi de catedre, de comisii, de compartimente). În funcţie de motivaţiile dominante ale fiecăruia, este necesară stimularea individualizată, inteligentă şi echitabilă a fiecăruia şi a tuturor. Un manager bun reuşeşte să transforme în timp *dezvoltarea calitativă personală*, ca formă de motivaţie intrinsecă pentru muncă. Pentru a se lua cele mai bune decizii este necesară acţiunea fluentă şi consecventă a unei alte funcţii manageriale: *circulaţia informaţiei*. Alternativele nu se pot

construi decât în cunoştinţă de cauză, în baza unor informaţii clare, corecte şi complete privind problema dată. De aceea, dincolo de o bună circulaţie a informaţiei, se impune şi o bună *delegare* a sarcinilor în interiorul organizaţiei (pe anumite sectoare este oportun să aibă drept de decizie curentă cel care e cel mai aproape de sursele de informare specifice).

Toate funcţiile manageriale se regăsesc în activitatea profesorului, fiecare dintre ele căpătând note şi conotaţii absolut specifice. Astfel:

- profesorul, în baza *analizei* documentelor curriculare (ca resurse pedagogice), a resurselor umane (reprezentate de elevii cu care urmează să lucreze), a resurselor materiale avute la dispoziţie, a orarului, realizează:
  - planificarea calendaristică (anuală/semestrială), exercitându-şi în acest fel funcţia de *prognoză/planificare/programare*;
  - proiectarea lecţiei, realizând aceeaşi funcţie, dar la nivelul unităţii didactice: lecţia.
- spre deosebire de managerul şcolar, el este cel care pune în operă întreg proiectul elaborat, exercitând alături de implementare şi *funcţiile de control/autocontrol*, *evaluare secvenţială*, *conducerea operaţională*, *formarea şi dezvoltarea echipelor de învăţare în clasă*, *motivarea*, *participarea*, *dezvoltarea personală*, *prevenirea şi rezolvarea eventualelor conflicte între elevi sau cu elevii*, *evaluarea sumativă de factură docimologică*, *evaluarea relaţională*, *sistemică*, *statistică*, *prin obiective*, *toate cu raportare la activitatea educaţională cu elevii*;
- pe întreg parcursul activităţii sale, profesorul realizează *comunicarea didactică*, forma specifică de *circulaţie a informaţiei* în activitatea educaţională la clasă, şi, nu în ultimul rând, ia o serie de *decizii* în legătură cu diferitele etape şi aspecte ale muncii sale;
- întreaga activitate a profesorului se desfăşoară într-un cadru organizatoric dat de şcoală, dar activitatea de învăţare în clasă, timpul de învăţare sunt aspecte în care acţionează în calitatea sa de manager educaţional.

Din enumerarea funcţiilor exercitate de profesor ca manager educaţional se desprinde şi calitatea sa de lider. El este cel care stabileşte o relaţie specifică de muncă între elevii din grupul reprezentat de clasă sau de structura rezultată prin opţiunea pentru o arie curriculară anume, precum şi între el şi aceşti elevi; ca lider, el îşi dobândeşte statutul prin participare activă şi prin demonstrarea capacităţilor sale

de a realiza sarcini în urma cooperării cu ceilalți. Profesorul este aşadar un actor aflat în ipostaze multiple şi nuanțate: sursă de informație, sau mai degrabă *organizator al surselor de informare* abordabile în contextul unui conținut anume, *evaluator*, *facilitator*, *animator*, *consilier* şi, în consecință, *formator*.

Chestionar pentru autodiagnosticarea stilului managerial

Adaptare după Serge Alécian, Dominique Foucher, Guide du management dans le service public, *Collection Service Public, Les Editions d'organisation, Paris, 1996*

Chestionarul pentru autodiagnosticarea stilului managerial a fost conceput în intenția de a oferi posibilitatea aprecierii managementului real, aşa cum îl percepeți dumneavoastră (dacă una sau mai multe dintre fraze nu corespund experienței dumneavoastră de management, întrebați-vă ce ați face, ce ați gândi dacă ați fi în situația descrisă).

Pentru a realiza acest diagnostic, aveți la dispoziție: un set de 48 de itemi, împărțiți în 6 teme, şi o grilă de apreciere a fiecărui răspuns după următoarea cotare:

- 6 puncte dacă răspunsul corespunde în totalitate – este exact ceea ce faceți;
- 4 puncte dacă răspunsul corespunde frecvent – este deseori ceea ce faceți;
- 2 puncte dacă răspunsul corespunde cu ceea ce faceți câteodată;
- 0 puncte dacă răspunsul nu corespunde deloc – nu e deloc ceea ce faceți.

Pentru a vă face răspunsurile şi mai relevante, vă sugerăm să utilizați grila în totalitate pentru fiecare dintre cele 6 teme; pentru fiecare temă, cel puțin o propoziție va fi cotată cu 0, cel puțin o propoziție va fi cotată cu 2 şi cel puțin o propoziție va fi cotată cu 4. Astfel, numărul maxim posibil de puncte pentru fiecare temă va fi 36. Acordați cel puțin 15 minute pentru rezolvarea acestui chestionar.

Nr.crt.	Itemi	0	2	4	6
	Schimbarea				
1.	În momentul în care aveţi de realizat o schimbare în organizaţie, nu apelaţi la colaboratori decât după o reflecţie îndelungată.				
2.	Dacă domneşte un climat de încredere, schimbările care trebuie puse în practică se vor face fără dificultăţi.				
3.	De fiecare dată când aveţi de făcut o schimbare, vă informaţi colaboratorii pentru a-i implica şi, eventual, a-i determina să propună soluţii.				
4.	Vi se pare esenţial ca schimbările să fie însoţite de instituirea unor proceduri clare.				
5.	Trebuie să ştiţi să impuneţi schimbările. Dacă se aşteaptă adeziunea personalului, nu e posibilă nici o schimbare.				
6.	Nu prea sunteţi în favoarea schimbărilor deoarece aţi constatat că oamenii sunt împotriva lor.				
7.	Schimbările! Sunteţi de părere că se vorbeşte mult despre ele şi aşteptaţi să vedeţi ce se va întâmpla.				
8.	Sunteţi adeptul maximei conform căreia „e preferabil să baţi pasul pe loc în ordine decât să avansezi în dezordine”.				
	Gestiunea competenţelor				
9.	Sunteţi de părere că partenerii dumneavoastră trebuie să se ocupe singuri de succesul lor profesional.				
10.	Nu le cereţi colaboratorilor să facă din nou ceea ce nu pot.				
11.	Supravegheaţi posibilităţile partenerilor de a-şi ameliora cunoştinţele şi competenţele în legătură cu dumneavoastră.				
12.	Alcătuiţi împreună cu colaboratorii planuri de formare individuală pentru a-i face să-şi amelioreze competenţele.				
13.	Dacă aţi avea posibilitatea, v-aţi debarasa bucuros de un colaborator care vă contestă deciziile.				
14.	Acceptaţi ca partenerii dumneavoastră să urmeze cursuri de perfecţionare a căror utilitate profesională nu vi se pare prea evidentă.				
15.	Nu luaţi parte activă la evoluţia profesională a colaboratorilor dumneavoastră decât dacă sunteţi implicat personal.				
16.	Consideraţi că procedurile precise sunt indispensabile.				

Nr.crt.	Itemi	0	2	4	6
	Conflictele				
17.	În caz de conflict, preferaţi o discuţie faţă în faţă, chiar dacă această soluţie poate afecta spiritul de echipă.				
18.	Într-o echipă există deseori conflicte cu care ştiţi să vă acomodaţi dacă nu afectează activitatea.				
19.	În cazul unor dezacorduri, ascultaţi mai întâi pentru a putea înţelege, apoi vă puneţi de acord cu colaboratorii asupra soluţiilor care trebuie adoptate.				
20.	Acordaţi multă importanţă organizării deoarece este o bună modalitate de a controla conflictele.				
21.	La apariţia unor conflicte, interveniţi cât se poate de repede.				
22.	Descurajaţi discuţiile care pot ameninţa ambianţa de lucru.				
23.	În caz de conflict, contaţi mult pe factorul timp pentru redresarea lucrurilor.				
24.	Când vă confruntaţi cu o opoziţie, nu ezitaţi să vă adresaţi superiorului dumneavoastră ierarhic pentru a vi se da câştig de cauză.				
	Echipa şi colaboratorii				
25.	Pentru dumneavoastră, lucrul bine făcut este cel care modelează spiritul de echipă.				
26.	Pentru a vă conduce colaboratorii, ţineţi cont de gradul lor de motivare, de punctele lor forte, precum şi de cele slabe.				
27.	Când un colaborator nu este de acord cu dumneavoastră, vă acordaţi timp să-i explicaţi exact felul în care vedeţi lucrurile.				
28.	Colaboratorii ştiu când se pot întâlni cu dumneavoastră pe parcursul unei zile.				
29.	Schimbul de idei cu colaboratorii asupra deciziilor luate vi se pare deseori o pierdere de timp.				
30.	Părerea dumneavoastră este că un manager trebuie să facă un minimum de „valuri” în interiorul echipei şi să aştepte de la colaboratori acelaşi lucru.				
31.	În echipă, fiecare comunică după propria înţelegere şi sunteţi de părere că acest fapt nu este treaba dumneavoastră.				
32.	Pentru a obţine un bun spirit de echipă, aveţi grijă ca nici unul dintre colaboratorii dumneavoastră să nu intre pe teritoriul celuilalt.				

Nr.crt.	Itemi	0	2	4	6
	Decizia				
33.	Când luaţi o decizie, le explicaţi colaboratorilor motivele acesteia şi le pretindeţi să adere la ea.				
34.	Înaintea lansării unei acţiuni, ascultaţi sugestiile colaboratorilor, dar preferaţi modalităţile care s-au dovedit deja eficiente.				
35.	Când se pune o problemă importantă în echipă, la rezolvarea acesteia solicitaţi participarea persoanelor interesate.				
36.	De fiecare dată când trebuie luată o decizie, definiţi cu precizie cadrul acesteia (context, riscuri, costuri).				
37.	Le pretindeţi colaboratorilor să vă urmeze instrucţiunile cuvânt cu cuvânt.				
38.	Când trebuie luată o decizie, o căutaţi pe cea care va întruni cel mai puternic consens.				
39.	Luarea de decizii este înainte de toate o chestiune de abilitate, deoarece trebuie să cunoşti arta manipulării pentru a-ţi atinge scopurile.				
40.	Odată decizia luată, definiţi în scris procedura care trebuie urmată pentru a o pune în practică.				
	Organizarea				
41.	După ce aţi explicat ce doriţi, aşteptaţi ca toată lumea să se organizeze în consecinţă pentru a obţine rezultatele aşteptate.				
42.	Necesitatea constantă de adaptare la condiţii noi v-a determinat să nu formalizaţi decât lucrurile esenţiale.				
43.	Când un colaborator nu este de acord cu dumneavoastră, vă acordaţi timp să-i explicaţi exact felul în care vedeţi lucrurile.				
44.	Sunteţi atent ca funcţiile şi rolul fiecăruia să fie bine definite.				
45.	Numai controlul strict ne dă garanţia lucrului bine făcut.				
46.	În opinia dumneavoastră, controlul nu este necesar dacă în interiorul echipei domneşte un bun spirit de echipă.				
47.	Vi se pare inutil să vă planificaţi munca ; există atâtea elemente care nu pot fi anticipate.				
48.	Sunteţi de părere că esenţialul este ca fiecare membru al echipei să-şi îndeplinească munca încredinţată în conformitate cu instrucţiunile definite în prealabil.				

Interpretarea răspunsurilor:

- Cei 48 de itemi la care aţi răspuns sunt regrupaţi în funcţie de stilul de management căruia îi corespunde fiecare în parte.
- Evaluarea (0, 2, 4, 6) pentru fiecare dintre cei 48 de itemi o veţi face prin raportare la grila prezentată mai jos, urmând să faceţi totalul pentru fiecare stil în parte.

Stil	Itemi						Propria evaluare						Total
Întreprinzător	1	9	17	25	33	41							
Realist	2	10	18	26	34	42							
Participativ	3	11	19	27	35	43							
Organizator	4	12	20	28	36	44							
Autoritar	5	13	21	29	37	45							
Demagog	6	14	22	30	38	46							
Oportunist	7	15	23	31	39	47							
Birocratic	8	16	24	32	40	48							

Nu există un management ideal, ci opt stiluri posibile folosite mai mult sau mai puţin de fiecare, într-un mod mai mult sau mai puţin coerent şi perceptibil. Acţiunea acestor opt stiluri este cea care dă nota definitorie a managementului dumneavoastră. Iată care sunt caracteristicile acestor stiluri:

Întreprinzătorul – fixează marile orientări şi aşteaptă de la fiecare dintre colaboratorii săi să se angajeze pe deplin, să se responsabilizeze şi să obţină rezultate. Îşi explică deciziile, deleagă responsabilităţi, îşi demonstrează competenţa, dar îşi retrage încrederea dacă scopurile nu sunt atinse. Intervine fără întârziere când apare un conflict. *Pentru el, a conduce înseamnă a clarifica, a decide, a-i face pe alţii să acţioneze.*

Realistul – este un om cu experienţă. Crede mult în experienţa acumulată în practică. Pragmatic, el ţine cont de persoane şi de situaţii pentru a le fixa scopurile, a le determina nivelul rezultatelor aşteptate. Se poate conta pe el şi ştie întotdeauna să găsească soluţia convenabilă. *Pentru el, a conduce înseamnă a fi practic.*

Participativul – este conştient că resursele umane sunt esenţiale în organizaţie. În acelaşi timp, nu uită că, spre deosebire de alte resurse, acestea nu aparţin organizaţiei. Este doritor să-şi consulte colaboratorii deoarece este de părere că aceasta reprezintă maniera cea mai eficace şi mai adaptată de a pune în practică scopurile care le sunt

fixate. Are dorința de a informa, de a explica. Încurajează confruntarea de idei, este interesat de colaboratorii săi. *Pentru el, a conduce înseamnă a miza pe resursele umane.*

Organizatorul – crede cu tărie în virtuțile organizării, ca într-o „țară a nimănui" care permite controlul jocurilor de influență. Astfel, el clarifică regulile de funcționare din interiorul echipei referitoare la gestionarea timpului, la delegare, la control. Formalizează ceea ce, în opinia lui, trebuie să fie regulile şi le utilizează pentru a conduce, pentru a duce la obținerea de rezultate. *Pentru el, a conduce înseamnă definirea structurii ad-hoc şi formalizarea regulilor de funcționare care rezultă de aici.*

Autoritarul – la fel ca întreprinzătorul, dă instrucțiuni clare şi precise. Dar el aşteaptă mai mult ca partenerii să-i urmeze instrucțiunile cuvânt cu cuvânt. De fapt, supunerea celorlalți este o condiție *sine qua non* pentru a lucra şi a realiza scopurile încredințate. Acesta este spiritul în care intervine la comiterea unei erori, la declanşarea unui conflict sau în cazul unui control. *Pentru el, a conduce înseamnă a lua decizii, a ordona şi a controla.*

Demagogul – a moştenit un discurs participativ, dar fără să creadă în el sau fără să reuşească să-l pună în practică. Veghează la întreținerea unui bun spirit de echipă, evitând orice neînțelegeri între persoane şi căutând să aplaneze dificultățile cât se poate de repede. *Pentru el, a conduce înseamnă a şti să creezi un climat propice în scopul de a-i face pe ceilalți să accepte mai uşor constrângerile.*

Oportunistul – om cu experiență, are tendința de a manevra, pentru că fie este depăşit, fie contează pe timp să aranjeze lucrurile şi să rezolve situațiile delicate în favoarea lui. El „navighează" de bunăvoie la vedere, mai ales când e vorba despre efectuarea unor schimbări în interiorul echipei. *Pentru el, a conduce înseamnă a şti să asculți, să manevrezi şi să te adaptezi la împrejurări.*

Birocratul – crede în virtuțile organizării, dar pentru el aceasta constituie un scop în sine: fiecare ştie ce are de făcut, respectând legile şi procedurile. Compartimentarea este un mijloc eficace de realizare a activității. Dacă apar conflicte sau dezacorduri, se face referire la regulamentul, textul, procedura care permite separarea. Relațiile sunt formale. *Pentru el, a conduce înseamnă a aplica regulile şi procedurile şi a respecta formalismul necesar pentru buna funcționare a echipei.*

Aceste stiluri pot fi clasificate astfel:

- ***Stiluri eficace*** – întreprinzător, realist, participativ, organizator (aceste stiluri sunt atribuite celor care pun în practică „regula celor 4 C" – coerenţă, claritate, curaj, consideraţie).
- ***Stiluri ineficace*** – autoritar, oportunist, demagog, birocrat (aceste stiluri sunt atribuite celor care constituie surse de ambiguitate şi de neînţelegere în interiorul echipei; sunt situaţii când putem fi constrânşi să le folosim, dar trebuie să fim conştienţi de potenţiala lor ineficienţă).

Clasificaţi-vă răspunsurile în ordine descrescătoare: veţi obţine propriul profil managerial. Pentru a vă înţelege interpretarea, iată câteva căi de gândire:

Gradul de eficacitate managerială – reprezintă un dozaj ştiinţific al celor patru stiluri eficace. Sunteţi în această situaţie dacă aţi obţinut un scor ridicat (mai mare de 22) şi dacă diferenţele dintre cele patru stiluri sunt de maximum 10 puncte.

Eficienţa dumneavoastră managerială se bazează pe un stil clar identificat – sunteţi în această situaţie dacă aveţi un scor ridicat (maximum 36 de puncte) şi diferenţiat (diferenţa faţă de cel de-al doilea stil este de cel puţin 5 puncte).

Gradul de „estompare" managerială – este dat de prezenţa a cel puţin un stil ineficace printre primele patru stiluri prezentate anterior (întreprinzător, realist, participativ, organizator) şi considerate ca fiind eficace. Comparaţi cele opt stiluri două câte două (întreprinzător-autoritar; realist-oportunist; participativ-demagog; organizator-birocratic). Sunteţi cu atât mai puţin ambiguu în ceea ce priveşte maniera de acţiune cu cât diferenţa dintre cele două stiluri e mai ridicată.

Stilul de management nu este monolitic, ci este structurat ca un puzzle ale cărui piese sunt:

- activitatea profesională;
- instituţia în cadrul căreia lucraţi – cultura sa, priorităţile sale etc.;
- colaboratorii – profilul lor, nivelul lor de competenţă etc.;
- profilul dumneavoastră personal: formaţia, experienţa profesională, caracterul.

În funcţie de împrejurări şi de marjele de manevră de care dispuneţi, veţi acorda mai multă sau mai puţină greutate unui parametru sau altuia. Răspunsurile la chestionar reprezintă o radiografie a managementului dumneavoastră la un anumit moment; o modificare de post, de administraţie, de colaboratori poate schimba profund stilul sau orientarea managementului dumneavoastră.

Tipuri de luare a deciziei

Tipul de luare a deciziei	Avantaje	Dezavantaje
Decizie a conducerii organizației fără a se purta discuții cu structurile aflate în subordine	Prin astfel de decizii se rezolvă mai ales problemele administrative simple, de rutină. Pot fi întâlnite atunci când nu există suficient timp pentru a consulta membrii organizației, când aceștia se așteaptă ca liderul desemnat să ia deciziile singur, când membrilor organizației le lipsesc informațiile sau deprinderile de a lua o decizie.	O singură persoană nu poate lua toate deciziile într-o organizație și astfel se pierd avantajele activității în grup. Membrii organizației nu mai sunt motivați și angajați în implementarea deciziei deoarece aceasta nu le mai aparține (apar resentimente și neconcordanțe). Eficiența organizației scade, iar resursele membrilor acesteia nu sunt valorificate.
Decizie luată de un membru expert	Poate fi utilizată atunci când experiența și autoritatea expertului nu pot fi puse în discuție și când consultările cu membrii organizației nu se justifică.	În domeniul serviciilor educaționale este dificil de stabilit un expert, în condițiile în care numeroase decizii au un grad ridicat de complexitate. Astfel, și în acest caz pot să apară resentimente și neconcordanțe care scad eficiența organizației.
Decizie luată pe baza mediei opiniilor solicitate de la membrii organizației	Este utilă în cazurile urgente, când discuțiile în cadrul organizației nu se pot desfășura, când membrilor grupului le lipsește informația sau capacitatea necesară luării deciziilor. Este aplicabilă deciziilor simple, de rutină.	În puține cazuri există suficientă interacțiune a membrilor organizației pentru a fi valorificate resursele și experiențele acestora. Nu se creează suficiente premise pentru implementarea deciziei. Conflictele și controversele pot reduce eficiența organizației.
Decizie luată după purtarea de discuții cu forurile de conducere ale organizației	Pune în valoare resursele unor membri ai organizației mai mult decât în cazurile anterioare, iar în urma discuțiilor se pot elabora mai multe alternative supuse procesului decizional.	Nu determină suficientă motivare în implementarea deciziilor, nu rezolvă controversele dintre membrii organizației, dimpotrivă, riscă să creeze concurență și animozitate între aceștia.

Tipul de luare a deciziei	Avantaje	Dezavantaje
Decizie luată prin controlul majorităţii	Se poate folosi atunci când nu există timp suficient pentru luarea deciziei prin consens sau atunci când decizia nu are aşa mare importanţă încât să solicite consensul majoritar şi când nu este necesară deplina angajare a membrilor organizaţiei pentru implementarea deciziei. Adesea pune capăt unor discuţii neesenţiale pentru organizaţie.	Sunt situaţii când apare o minoritate nemulţumită, fapt care dăunează activităţii viitoare a organizaţiei deoarece se pierd resurse însemnate ale membrilor şi nu există angajare unanimă în implementarea deciziei.
Decizie luată prin controlul minorităţii	Se utilizează atunci când decizia nu poate fi luată de toţi membrii organizaţiei şi când aceştia sunt atât de ocupaţi încât sunt nevoiţi să transfere răspunderea unei minorităţi; când larga implicare a membrilor organizaţiei nu este necesară pentru implementarea deciziilor. Este utilă în cazul deciziilor simple, de rutină.	Nu utilizează resursele unui număr mare dintre membrii organizaţiei şi nu imprimă o largă angajare şi motivare în implementarea deciziilor. Favorizează apariţia conflictelor şi controverselor, cu efecte negative asupra eficacităţii acţiunilor întreprinse de organizaţie.
Decizie luată prin consens	Are ca rezultat promovarea unor decizii creative, inovatoare, de înaltă calitate. Presupune angajarea tuturor membrilor pentru implementarea deciziei. Este utilă şi necesară în cazul deciziilor foarte importante, care solicită asumarea responsabilităţii şi implicarea totală din partea tuturor membrilor organizaţiei.	Necesită mult timp şi energie şi un nivel înalt de pregătire şi maturitate din partea membrilor organizaţiei.

Model de fişă a postului pentru funcţia de director al unităţii de învăţământ cu clasele I-XII/XIII

A. Date de identificare a postului
- Denumirea unităţii de învăţământ:
- Adresa:
- Denumirea postului/funcţiei:
- Pregătirea profesională a ocupantului postului/funcţiei: studii universitare de lungă/scurtă durată, gradul didactic II/I:

B. Structura organizatorică funcţională
- *Subordonare*: faţă de Inspectoratul Şcolar Judeţean, reprezentat de inspectorul şcolar general.
- *Colaborare*: cu autorităţi ce reprezintă administraţia publică locală, cu instituţii sanitare, culturale, religioase, obşteşti, cu organizaţii sindicale, cu asociaţii ale elevilor sau ale părinţilor acestora, cu Casa Corpului Didactic.
- *Autoritate*: faţă de toţi angajaţii unităţii de învăţământ.

C. Atribuţiile funcţiei/postului. Atribuţii generale
- Asigură respectarea şi aplicarea legislaţiei şcolare în conformitate cu atribuţiile ce-i sunt conferite.
- Reprezintă unitatea şcolară în relaţiile cu persoane fizice sau juridice, în limitele competenţelor prevăzute de lege.
- Elaborează, în condiţiile legii, Regulamentul de organizare internă a instituţiei de învăţământ pe care o conduce.
- Planifică şi prezidează şedinţele consiliului profesoral şi ale consiliului de administraţie.
- Deleagă atribuţii referitoare la activitatea de conducere, în limitele cadrului legal în vigoare.

Atribuţii speciale

I. Curriculum

Funcţia de proiectare
- Elaborează proiectul de curriculum al şcolii privind aplicarea curriculumului naţional şi dezvoltarea regională/locală de curriculum.
- Elaborează proiectul activităţilor extracurriculare.

Funcţia de organizare
- Procură documentele curriculare oficiale, manualele, auxiliare curriculare, cărţi pentru bibliotecă, publicaţii de specialitate, material didactic.

- Asigură baza logistică pentru activităţile extracurriculare şi concursurile şcolare.

Funcţia de conducere operaţională
- Aplică documentele curriculare aprobate (curriculumul naţional şi curriculumul la decizia şcolii).
- Aprobă orarul unităţii de învăţământ.

Funcţia de control/evaluare
- Monitorizează oferta educaţională a şcolii, comparativ cu indicatorii de performanţă stabiliţi prin proiectul de curriculum (naţional, curriculum la decizia şcolii).
- Monitorizează desfăşurarea activităţilor extracurriculare şi a concursurilor şcolare.
- Asigură organizarea examenelor de bacalaureat, teste naţionale, corigenţă, diferenţe.
- Asigură întocmirea documentelor şi rapoartelor tematice (curente şi speciale) solicitate de Inspectoratul Şcolar, de Ministerul Educaţiei şi Cercetării, de Casa Corpului Didactic sau de autorităţi locale.
- Asigură arhivarea şi păstrarea documentelor şcolare oficiale.

Funcţia de motivare
- Asigură fundamentarea dezvoltării locale de curriculum pe specificul local/regional.

Funcţia de implicare/participare
- Încurajează acţiuni ale cadrelor didactice privind îmbunătăţirea curriculumului naţional sau a curriculumului la decizia şcolii.

Funcţia de formare/dezvoltare profesională şi personală
- Acordă consultanţă (în problemele de curriculum) pentru cadrele didactice din unitatea de învăţământ pe care o conduce.

Funcţia de formare a grupului/dezvoltare a echipei
- Organizează catedrele şi echipele de proiect, în funcţie de necesităţile unităţii de învăţământ.

Funcţia de negociere/rezolvare a conflictelor
- Rezolvă „conflictele de prioritate” dintre cadrele didactice, în interesul elevilor.

II. Resurse umane

Funcţia de proiectare
- Elaborează proiectul de dezvoltare a resurselor umane (recrutare, selecţie, utilizare, motivare, disponibilizare).

- Răspunde de stabilirea/operaționalizarea criteriilor de recrutare, utilizare şi disponibilizare.

Funcția de organizare

- Pune în aplicare procedurile legale referitoare la ocuparea posturilor şi a catedrelor vacante.
- Realizează cuprinderea în procesul de învăţământ a tuturor copiilor şi tinerilor de vârstă şcolară (a celor înmatriculați sau a celor ce aparțin circumscripției şcolare).
- Organizează concursuri/forme de admitere pentru elevi, conform metodologiilor stabilite la nivel național, județean sau specifice unității şcolare.
- Coordonează activitatea de consiliere a elevilor.
- Răspunde de asigurarea asistenței sanitare şi a protecției muncii în unitatea şcolară.

Funcția de conducere operațională

- Încheie contractul de muncă cu personalul didactic şi nedidactic.
- Răspunde de normarea şi utilizarea personalului din subordine.
- Realizează fişa postului pentru personalul angajat.
- Rezolvă contestații, inițiază sau pune în aplicare măsuri de sancționare a abaterilor disciplinare.
- Pune în aplicare măsuri referitoare la pensionare sau disponibilizare.

Funcția de control/evaluare

- Asigură evaluarea periodică a personalului didactic şi nedidactic din subordine.
- Răspunde de întocmirea documentelor şi a rapoartelor tematice curente sau speciale solicitate de Inspectoratul Şcolar, Ministerul Educației şi Cercetării, Casa Corpului Didactic, autorități locale.
- Întocmeşte documentele legale privind managementul resurselor umane.
- Răspunde de arhivarea şi păstrarea documentelor oficiale privind personalul unității şcolare.

Funcția de motivare

- Răspunde de repartizarea echitabilă şi în conformitate cu criteriile naționale şi locale a stimulentelor materiale şi morale stabilite prin lege pentru cadrele didactice şi nedidactice sau pentru elevi.
- Stimulează (moral şi material) activități specifice formării şi dezvoltării profesionale.

Funcţia de implicare/participare

- Asigură cadrul instituţional pentru participarea angajaţilor la procesul decizional (catedre, consiliul profesoral, consiliul de administraţie).
- Realizează un sistem intern de comunicare rapid, transparent, eficient.
- Încurajează comunicarea deschisă, participarea şi iniţiativa.

Funcţia de formare/dezvoltare profesională şi personală

- Răspunde de formarea continuă şi evaluarea angajaţilor.
- Asigură consilierea generală sau specifică pentru angajaţi.
- Participă la programe de formare continuă în managementul educaţional.

Funcţia de formare a grupului/dezvoltare a echipei

- Încurajează cultura organizaţională care stimulează comunicarea deschisă, participarea şi inovaţia.
- Favorizează dezvoltarea canalelor de comunicare mai puţin formalizate la nivelul unităţii şcolare.
- Organizează activităţi de timp liber pentru angajaţi.

Funcţia de negociere/rezolvare a conflictelor

- Asigură rezolvarea rapidă, eficientă, obiectivă şi transparentă a conflictelor din unitatea şcolară.
- Rezolvă rapid, transparent, obiectiv şi eficient conflictele dintre elevi, cadre didactice şi nedidactice, părinţi.

III. Resurse financiare şi materiale

Funcţia de proiectare

- Elaborează proiectul de buget şi proiectul de achiziţii al unităţii şcolare.
- Identifică surse extrabugetare de finanţare.
- Întocmeşte documentaţia pentru construcţii şcolare şi reparaţii.

Funcţia de organizare

- Repartizează bugetul primit, conform legii, pe capitole şi articole bugetare.
- Procură fonduri extrabugetare şi le repartizează conform priorităţilor.
- Repartizează mijloacele fixe şi obiectele de inventar conform planificării.

Funcţia de conducere operaţională

- Răspunde de realizarea execuţiei financiare.
- Asigură realizarea planului de achiziţii.

- Răspunde de alocarea burselor şi distribuirea alocaţiilor de stat pentru copii sau a celorlalte forme de ajutor stabilite de lege.
- Asigură utilizarea fondurilor extrabugetare conform priorităţilor stabilite în proiectele şi programele unităţii de învăţământ.
- Asigură condiţiile necesare referitoare la iluminat, încălzire, alimentare cu apă, canalizare, pază.

Funcţia de control/evaluare
- Răspunde de încheierea exerciţiului financiar.
- Evaluează realizarea planului de achiziţii şi a celui de utilizare a fondurilor extrabugetare.
- Răspunde de întocmirea documentelor şi a rapoartelor tematice curente.

Funcţia de motivare
- Oferă cadrul logistic (spaţii, aparatură, expertiză, consultanţă) pentru acţiuni organizate de instituţiile şi autorităţile cu care se află în raport de colaborare.

Funcţia de implicare/participare
- Asigură implicarea organizaţiei sindicale în procesul decizional şi în rezolvarea problemelor unităţii şcolare.
- Organizează periodic întâlniri cu reprezentanţii comunităţii locale (autorităţi administrative, părinţi, oameni de cultură sau de afaceri, reprezentanţi ai Bisericii), cu scopul de a armoniza oferta educaţională a unităţii şcolare cu specificul comunitar.

Funcţia de formare/dezvoltare profesională şi personală
- Asigură implicarea angajaţilor în diferite forme de reconversie profesională.
- Aprobă organizarea în unitatea şcolară a unor cursuri de formare pentru comunitatea locală.

Funcţia de formare a grupului/dezvoltare a echipei
- Aprobă organizarea unor echipe şi înlesneşte participarea angajaţilor la diferite proiecte de dezvoltare comunitară şi la alte proiecte locale, naţionale şi internaţionale.

Funcţia de negociere/rezolvare a conflictelor
- Negociază cele mai bune condiţii de sprijin comunitar pentru unitatea şcolară.
- Rezolvă rapid, transparent şi eficient conflictele cu reprezentanţii autorităţilor/comunităţii, cu regiile autonome de servicii, cu instituţii religioase şi culturale etc.

Matricea temperamental-stilistică a managerului
(adaptare după A. Tabachiu şi I. Moraru, 1997)

Componenta dinamică a persoanei		Funcţiile managementului					Observaţii
Tipul de activitate nervoasă superioară	Tipul de temperament	Planificarea	Organizarea	Coordonarea	Conducerea	Controlul	
Puternic Echilibrat Mobil Deschis	Sangvin	Rapiditate, realism şi eficienţă în activităţile de planificare	Spirit organizatoric dinamic, analitic şi sintetic	Coordonare operativă, armonioasă şi motivantă pentru membrii organizaţiei	Conducere echilibrată, democratică, participativă şi autoritară	Control activ, efectuat cu tact şi diplomaţie ; agreabil, eficient	Recomandat ca un foarte bun manager
Puternic Neechilibrat Excitabil Iritabil	Coleric	Rapiditate şi viziune în planificare ; realism şi eficienţă scăzute	Spirit organizatoric dinamic, preponderent sintetic	Coordonare operativă tensionată şi conflictogenă	Tendinţă către atitudini despotice în exercitarea conducerii	Control activ, efectuat cu autoritate şi, uneori, cu exces de zel	Acceptat pentru activităţi manageriale

Componenta dinamică a persoanei		Funcţiile managementului					Observaţii
Tipul de activitate nervoasă superioară	Tipul de temperament	Planificarea	Organizarea	Coordonarea	Conducerea	Controlul	
Puternic Echilibrat Inert Stabil	Flegmatic	Realism şi echilibru în planificare; relativă lentoare şi inerţie	Capacitate organizatorică mai puţin dinamică, analitică şi sintetică	Coordonare armonioasă, cvasioperativă şi uneori puţin motivantă pentru subordonaţi	Conducere democratică, autoritară, echilibrată	Control eficient, agreabil, uneori cu prea multe observaţii şi explicaţii justificative	În anumite condiţii este un bun manager
Slab Interiorizat Anxios Retras	Melancolic	Capacitate de planificare relativ mică, ezitant şi lipsit de iniţiativă	Capacităţi organizatorice diminuate	Capacitate limitată de coordonare	Autoritate insuficientă şi capacitate redusă de conducere	Tendinţă către permisivitate şi subiectivitate în evaluare şi control	Reţineri în recomandările pentru activităţile manageriale
	Nematurizat	Capacitate de planificare redusă şi lipsită de eficienţă	Spirit organizatoric scăzut şi ineficient	Slabă capacitate de coordonare	Lipsă de autoritate şi ineficient în conducere	Ineficient în activităţile de control	Contraindicat pentru activităţi manageriale

Matricea temperamental-decizională a managerului
(adaptare după A. Tabachiu şi I. Moraru, 1997)

Tipul de activitate nervoasă superioară	Tipul de temperament	Etapele procesului decizional					
		Recepţionarea informaţiei	Analiza şi prelucrarea informaţiei	Elaborarea alternativelor posibile	Anticiparea/a naliza consecinţelor	Alegerea alternativei optime	Stabilirea strategiilor de aplicare şi finalizare
Puternic Echilibrat Mobil Deschis	Sangvin	Recepţionare rapidă	Prelucrare rapidă	Capacitate de a depista rapid şi în număr mare alternativele posibile	Prospectare rapidă şi capacitate de a lucra cu multe alternative	Alegere rapidă şi bine documentată	Apreciere realistă şi rapidă a dificultăţilor ; alegere rapidă a mijloacelor adecvate de finalizare
Puternic Neechilibrat Excitabil Iritabil	Coleric	Recepţionare rapidă	Prelucrare rapidă	Identificare rapidă, dar adesea eliptică a alternativelor	Prospectare rapidă, dar parţială, adesea în deficit informaţional	Alegere rapidă, dar uneori bazată pe intuiţie	Subestimarea dificultăţilor ; supraestimarea capacităţilor ; alegere rapidă, dar mai puţin adecvată a modului de finalizare
Puternic Echilibrat Inert Stabil	Flegmatic	Recepţionare lentă	Prelucrare lentă	Identificare lentă, dar în număr mare a alternativelor posibile	Prospectare lentă, dar în condiţii de acces la informaţii relevante	Alegere lentă, întemeiată, deliberată îndelung	Apreciere realistă a dificultăţilor ; alegere adecvată, dar mai puţin rapidă a mijloacelor

Tipul de activitate nervoasă superioară	Tipul de temperament	Etapele procesului decizional					
		Recepţionarea informaţiei	Analiza şi prelucrarea informaţiei	Elaborarea alternativelor posibile	Anticiparea/analiza consecinţelor	Alegerea alternativei optime	Stabilirea strategiilor de aplicare şi finalizare
Slab Interiorizat Anxios Retras	Melancolic	Recepţionare lentă	Prelucrare lentă	Capacitate limitată de identificare a alternativelor	Capacitate limitată de a prospecta şi analiza multe alternative	Capacitate limitată de a alege din mai multe alternative	Eludarea mijloacelor dificile, supraestimarea dificultăţilor şi subestimarea posibilităţilor
	Nematurizat	Capacitate redusă de recepţionare	Prelucrare lentă şi lacunară a informaţiilor	Capacitate slabă de identificare	Capacitate redusă de prospectare şi analiză	Capacitate redusă de alegere	Capacitate limitată de finalizare

Întrebări, exerciţii, teme de lucru

1. Analizaţi procesul managerial din instituţia/organizaţia în care vă desfăşuraţi activitatea şi identificaţi situaţii/momente în care sunt puse în valoare funcţiile managementului, precizând care dintre funcţii şi în ce context sau situaţie sunt aplicate.
2. Analizaţi (după caz, elaboraţi) enunţul de misiune al instituţiei/organizaţiei în care vă desfăşuraţi activitatea şi evidenţiaţi aspectele specifice unui astfel de enunţ, aşa cum au fost prezentate şi exemplificate în teorie.
3. Cum puteţi concretiza funcţia de organizare în cadrul unei organizaţii/instituţii şcolare pe care o cunoaşteţi şi despre care aveţi suficiente informaţii privind organizarea internă?
4. Pornind de la caracteristicile şi funcţiile managementului resurselor umane în serviciile educaţionale, identificaţi un posibil scenariu sau model prin care instituţia/organizaţia dumneavoastră ar putea selecta şi menţine angajaţi capabili să ofere servicii de calitate.
5. Prezentaţi într-o formă detaliată o posibilă strategie de luare a unei decizii într-o unitate şcolară care se confruntă cu probleme referitoare la stabilitatea personalului didactic calificat în şcoală.
6. Pornind de la premisa că sunteţi managerul unei instituţii care oferă servicii educaţionale, alcătuiţi şi structuraţi o fişă a postului pentru un cadru didactic (tipul de instituţie, disciplina/disciplinele predate şi ciclul de învăţământ sunt la alegere).
7. Dacă aţi fi managerul unei instituţii care oferă servicii educaţionale, cum intenţionaţi să evaluaţi performanţele profesionale individuale ale membrilor acesteia, astfel încât să aveţi un grad cât mai mare de obiectivitate şi, în acelaşi timp, să reduceţi cât mai mult disconfortul şi nemulţumirea în rândul subordonaţilor? (Oferiţi exemple concrete de forme, metode, strategii de lucru etc.)
8. Ce stil de conducere aţi adopta într-o instituţie şcolară în care majoritatea cadrelor didactice fac naveta, întârzie frecvent la ore şi nu sunt interesate de reuşita şcolară a elevilor cu care lucrează? (Oferiţi exemple concrete de forme, metode, strategii de lucru etc.)
9. În opinia dumneavoastră, care dintre categoriile de funcţii manageriale dintr-o instituţie şcolară sunt mai importante? Argumentaţi răspunsul cu referire la situaţii concrete din activitatea şcolară.

Întrebări, exerciţii, teme de lucru

10. Dintre funcţiile managementului analizate în acest capitol, pe care o consideraţi ca fiind cea mai dificilă pentru dumneavoastră, în situaţia în care v-aţi afla la conducerea unei instituţii şcolare? Argumentaţi răspunsul.

Capitolul 3

Aspecte privind managementul strategic în serviciile educaţionale

Managementul strategic presupune un proces amplu, complex, prin care se dezvoltă un plan strategic şi se creează condiţiile necesare pentru implementarea acestuia; procesul managementului strategic, proces dinamic, care presupune schimbări pentru adaptarea permanentă a organizaţiei la modificările survenite în mediul în care aceasta evoluează, se constituie într-un ansamblu de decizii şi acţiuni manageriale prin care se definesc direcţia şi rezultatele pe termen lung ale organizaţiei. Nu există o formulă magică pentru elaborarea de strategii; deseori, elaborarea strategiilor îşi are rădăcinile în dorinţa de a acţiona, în practică, în experienţa anterioară, în compararea cu alte strategii sau în decizia de a nu comite aceleaşi greşeli ca în trecut.

- *Managementul strategic* este definit ca un set de decizii şi acţiuni concretizat în formularea şi implementarea de planuri stabilite pentru a realiza obiectivele unei organizaţii.
- *Managementul strategic educaţional* este o formă de conducere modernă, axată pe anticiparea schimbărilor şi modificărilor ce trebuie operate în cadrul organizaţiei şcolare şi în interacţiunile acesteia cu mediul în care funcţionează, pentru a evita producerea unor situaţii în care serviciile oferite de organizaţie să devină depăşite, în neconcordanţă cronică cu schimbările propuse.
- *Managementul strategic şcolar* reprezintă setul de decizii şi acţiuni folosit pentru formularea şi implementarea strategiilor şi planurilor de acţiune; un proces prin care managementul de vârf al organizaţiei determină evoluţia pe termen lung şi performanţele acesteia, asigurând formularea riguroasă, aplicarea corespunzătoare şi evaluarea continuă a strategiei stabilite.

În formularea unei strategii trebuie, de asemenea, să avem în vedere vizibilitatea acesteia, prima condiţie pentru transmiterea unei strategii către exterior fiind capacitatea de a o clarifica la nivel intern. De aici rezultă termenii *vizibilitate internă* şi *vizibilitate externă*. Vizibilitatea internă se referă la informaţiile care trebuie selectate şi distribuite tuturor membrilor echipei şi actorilor interesaţi (aceste informaţii trebuie să fie de încredere, reale şi relevante). Vizibilitatea externă a unei strategii poate garanta reuşita prin impactul pe care îl poate genera asupra instituţiilor interesate sau asupra politicilor din domeniul de referinţă al strategiei (totuşi, nu toate informaţiile trebuie transmise către exterior; un anumit grad de lipsă a transparenţei se poate dovedi nu numai util, ci şi necesar). În plus, interesul actorilor externi şi al instituţiilor consolidează coeziunea internă.

Managementul strategic, înțeles ca un proces sistematic, interactiv, de creare pentru organizație a celor mai bune condiții de desfăşurare a activității sale viitoare, presupune următoarele etape:

- analiza mediului extern al organizației;
- analiza şi evaluarea mediului intern;
- adoptarea strategiei de dezvoltare a organizației şi trasarea direcțiilor de evoluție;
- definirea şi selectarea variabilelor supuse planificării;
- implementarea programelor propuse de organizație;
- evaluarea performanțelor obținute.

Dintre avantajele managementului strategic la nivel comportamental enumerăm: deciziile strategice adoptate în grup reflectă mai uşor alternativele favorabile, motivarea subordonaţilor poate fi îmbunătăţită, rezistenţa la schimbare se poate reduce prin solicitarea ajutorului participanţilor la elaborarea strategiei (fapt care elimină incertitudinea asociată cu schimbarea, sursa celor mai multe rezistenţe). Ca limite ale managementului strategic amintim: investiţie mai mare de timp, apariţia unor efecte nedorite, mai ales atunci când persoanele care formulează strategia nu sunt implicate şi în implementarea acesteia, fiind dificil de atribuit sarcini unor persoane neimplicate.

3.1. Repere manageriale ale strategiei unui proiect de dezvoltare instituţională[1]

Procesul de dezvoltare şi modernizare a serviciilor oricărei instituţii sau organizaţii se desfăşoară în conformitate cu misiunea pe care aceasta şi-a propus-o. Proiectarea/planificarea reprezintă în acest context stabilirea traiectului ipotetic de la „ceea ce este" – starea actuală a organizaţiei – la „ceea ce trebuie să devină" – starea dorită şi anticipată în care se va găsi organizaţia după realizarea proiectului şi aplicarea planului de acţiune. Ca urmare, proiectul/planul reprezintă o colecţie de activităţi legate între ele, duse la îndeplinire în mod organizat, având puncte de plecare (scopuri şi obiective) şi de încheiere (rezultate) clar definite.

Proiectarea/planificarea strategică este menită să descrie imaginea pe care o organizaţie doreşte să o aibă în viitor şi este orientată către *ce* vrea să facă organizaţia, şi nu către *cum* vrea să acţioneze. Strategia ajută la stabilirea unei direcţii unitare pentru organizaţie în termenii obiectivelor sale operaţionale şi furnizează baza alocării resurselor necesare pentru orientarea organizaţiei către atingerea acestor obiective.

Principalele caracteristici ale proiectării/planificării strategice sunt următoarele:

- îşi propune armonizarea resurselor şi abilităţilor existente în organizaţie cu oportunităţile şi riscurile din mediul extern;
- furnizează baza planificării de detaliu şi a luării de decizii zilnice;
- include un orizont de timp mai mare (pe termen lung) şi este definită în termeni cu un grad mai mare de generalitate;
- este realizată de managerii care aparţin nivelurilor de vârf (top-managementului), datorită faptului că aceştia deţin informaţiile necesare şi pentru că angajamentul lor îi motivează pe subalternii răspunzători cu implementarea.

1. În lucrarea *Elemente de management strategic şi proiectare* (Editura Corint, Bucureşti, 2000), Şerban Iosifescu prezintă unele repere manageriale ale strategiei de proiect care au fost preluate şi adaptate în conţinutul acestui capitol.

Proiectarea/planificarea strategică reprezintă un proces raţional care poate (şi ar trebui) să fie utilizat şi modificat de managerii din toate tipurile de organizaţii. Într-o viziune sistemică, demersul de proiectare – la nivel strategic şi operaţional – ar putea avea următoarea reprezentare grafică:

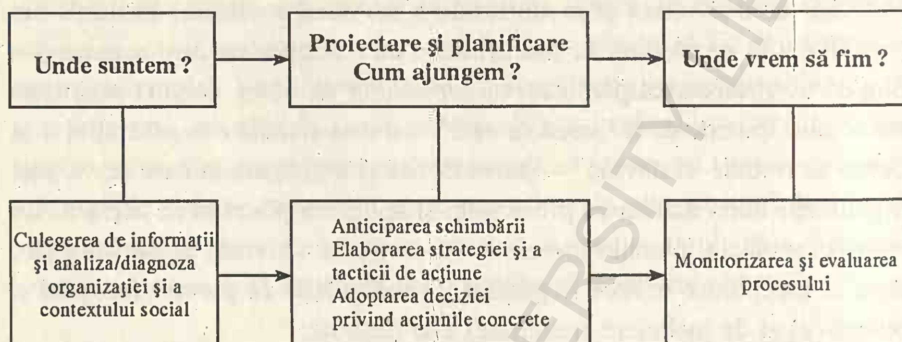


Fig. 4. *Reprezentarea grafică a demersului de proiectare într-o organizaţie (Iosifescu, 2000a)*

Experienţa practică a evidenţiat faptul că acele organizaţii care îşi stabileau proiecte şi planuri orientate pe termen scurt şi care se limitau să reacţioneze la schimbările de mediu eşuau tocmai prin lipsa capacităţii de inovare. Mai mult decât atât, s-a constatat, spre surprinderea multor manageri, că „a inova este mai puţin riscant decât a nu inova” (Drucker, 1993). Inovaţia este strâns legată de existenţa unei viziuni manageriale şi a unei gândiri strategice. Ca urmare, excelenţa organizaţională a fost definită drept „aliajul specific fiecărei organizaţii dintre gândirea strategică şi cultura organizaţională” (Hickman, Silva, 1984).

3.2. Elemente şi etape în elaborarea strategiilor

Componentele managementului strategic sunt: misiunea organizaţiei, profilul organizaţiei, mediul extern, analiza strategică, obiectivele pe termen lung, strategia globală, obiectivele anuale, strategiile funcţionale, politicile, instituţionalizarea strategiei, controlul şi evaluarea.

Componentele procesului de management strategic:

- *Misiunea organizației* are drept scop diferențierea de alte organizații din acelaşi domeniu de activitate; defineşte filosofia activității din perspectiva managerilor decidenți şi precizează scopul activităților organizației, încercând să armonizeze interesele tuturor factorilor implicați în aceste activități.
- *Profilul organizației* descrie calitatea şi cantitatea resurselor disponibile; constă în analiza internă a organizației, fapt care duce la determinarea performanțelor sale, bazate pe resursele existente sau accesibile.
- *Mediul intern* şi *mediul extern* constau în toate variabilele, condițiile şi forțele care influențează opțiunile strategice.
- *Analiza strategică* reprezintă evaluarea spontană a mediului extern şi a profilului acestuia, fapt care permite identificarea de posibile oportunități. În baza acestei analize se formulează obiectivele pe termen lung combinate cu strategia generală. În procesul decizional strategic apar o serie de criterii: volatilitatea mediului extern, structura organizației, accesul la resursele necesare, avantajul competitiv.
- *Obiectivele pe termen lung* reflectă anticiparea rezultatelor organizației la finele unei perioade de timp determinate (de la trei până la cinci ani) şi vizează unul sau mai multe domenii. Fiecare obiectiv trebuie să fie specific, posibil de îndeplinit, exprimat cantitativ şi comprehensibil. Obiectivul reprezintă de fapt ceea ce se aşteaptă de la un set de activități.
- *Strategia globală* reprezintă planul cuprinzător al principalelor acțiuni prin care organizația intenționează să-şi îndeplinească obiectivele pe termen lung, într-un mediu dinamic. Strategia globală are la rândul ei mai multe componente, printre care, alături de misiune, se numără obiectivele fundamentale pe termen lung, resursele necesare modalităților strategice, termenele de realizare şi avantajul concurențial.
- *Controlul* şi *evaluarea* vizează faptul că o strategie implementată trebuie monitorizată şi evaluată pentru determinarea măsurii în care obiectivele sunt atinse.

În teoria şi practica managementului serviciilor educaţionale, strategia cuprinde următoarele elemente fundamentale[1] :

- *misiunea organizaţiei* (misiunea şcolii, misiunea instituţiei educaţionale) ;
- *scopurile/ţintele strategice* – stabilite în funcţie de diagnoza stării prezente a organizaţiei, de misiunea acesteia şi de viziunea echipei manageriale ;
- *abordările strategice* – căile privilegiate de acţiune, concepute pe baza competenţelor şi resurselor existente, dar şi a experienţei anterioare şi a culturii organizaţiei ;
- *categoriile de resurse* – disponibile şi anticipate ;
- *bugetul de timp* – sau termenele de aplicare (date de început şi de sfârşit, date intermediare, etape), care sunt în conformitate cu gradul de complexitate a ţintelor strategice şi cu conţinutul opţiunilor strategice. În general, o strategie se elaborează pentru un ciclu de învăţământ (o perioadă de patru ani în cazul sistemului nostru de învăţământ sau o perioadă de trei-cinci ani), fapt care solicită stabilirea unor etape intermediare (nu mai mici de un an) pentru facilitarea monitorizării şi evaluării procesului de realizare a scopurilor. Detalierea termenelor la nivel de luni, săptămâni sau chiar zile va fi făcută în planurile operaţionale de implementare a programelor ;
- *analiza şi studiul pieţei* – determină prin ce anume noile oferte şi servicii educaţionale, oferite ca urmare a implementării strategiei, satisfac nevoile potenţialilor beneficiari şi sunt superioare celor furnizate de către concurenţi. Astfel se poate stabili *efectivitatea* aplicării conţinutului strategiei, care se măsoară prin rezultate specifice şi palpabile, atât produse, cât şi efecte.

Ca etape esenţiale în dezvoltarea unei strategii, au fost identificate:

a. diagnoza mediului intern şi extern al organizaţiei – care fundamentează strategia şi, în special, ţintele şi opţiunile strategice;
b. elaborarea strategiei;
c. implementarea strategiei prin planuri şi programe operaţionale.

---

1. Adaptare după Iosifescu (2000a).

a. ***Diagnoza mediului intern şi extern al organizaţiei*** – se referă în special la analiza nevoilor indivizilor, grupurilor şi ale comunităţii în general, prin raportare la situaţia concretă a comunităţii şi la resursele disponibile în comunitate. Diagnoza se referă atât la mediul intern al organizaţiei, cât şi la mediul extern (cel imediat, apropiat – cuprinde factorii de mediu care afectează direct funcţionarea organizaţiei ; cel mediat, depărtat – cuprinde factorii de mediu care nu influenţează decât indirect organizaţia).

Formele principale de diagnoză şi de analiză a nevoilor sunt :

- *analiza informaţiilor de tip cantitativ* – numărul probabil de potenţiali beneficiari ai ofertelor şi serviciilor educaţionale, vârsta acestora, date cantitative despre mediul de provenienţă al beneficiarilor (structura ocupaţională, rata şomajului, rata delincvenţei etc.), situaţia spaţiilor şi starea clădirilor, nivelul de dotare cu diverse resurse materiale şi tehnologice, date referitoare la personal, dacă toate posturile sunt sau nu ocupate, dacă ocupanţii posturilor au nivelul de calificare cerut etc. ;
- *analiza informaţiilor de tip calitativ* – relaţiile dintre diferite categorii de personal, ambianţa din cadrul organizaţiei, date calitative referitoare la mediul de provenienţă al beneficiarilor, calitatea personalului (inclusiv nivelul de calificare), modul de comunicare în organizaţie, calitatea şi circulaţia informaţiilor, calitatea managementului etc. ;
- *cunoaşterea grupurilor de interese* – domeniile în care acţionează (cunoaştere extrem de utilă în proiectare, când se pot anticipa diferite surse de conflict) ;
- *analiza complexă a comunităţii* – identificarea componentelor comunitare (dimensiuni fizice, sociale, economice, politice şi evoluţia lor), explorarea nevoilor şi problemelor comunitare, relaţia dintre organizaţie şi comunitate (dacă şi în ce măsură serviciile acesteia satisfac anumite nevoi comunitare, ce nevoi comunitare sunt nesatisfăcute şi de ce), integrarea organizaţiei în strategia comunitară (dacă aceasta există) şi activitatea concretă privind identificarea problemelor comunitare, analiza resurselor, elaborarea politicilor, programelor şi planurilor concrete în vederea rezolvării acestor probleme, realizarea efectivă a acţiunilor şi evaluarea impactului comunitar al programelor derulate ;

- *analiza scopurilor actuale ale activităţii organizaţiei* – măsura în care acestea răspund nevoilor individuale, de grup şi comunitare, dar şi măsura în care respectă standardele naţionale;
- *analiza PEST(E) şi analiza SWOT* – prin care sunt sintetizate o serie întreagă de informaţii utile în dezvoltarea unei strategii.

Analiza de tip PEST(E) – presupune o radiografiere a aspectelor referitoare la:

- *contextul politic* – se referă cu precădere la politicile sociale, educaţionale, de sănătate etc. promovate în societate la nivel naţional, regional sau local şi mai puţin la distribuţia puterii între diferitele partide politice;
- *contextul economic* – se referă la resursele existente la nivelul analizat (naţional, regional sau local): dacă există expansiune sau recesiune economică, ce ramuri economice sunt prioritare şi ce resurse pot oferi ele organizaţiei sau instituţiei care face analiza, care este dinamica pieţei forţei de muncă, care e nivelul mediu al câştigurilor, care este puterea de cumpărare a populaţiei etc.;
- *contextul social* – se referă atât la existenţa problemelor sociale (cum ar fi şomajul, sărăcia, delincvenţa, starea de sănătate a populaţiei etc.) şi la modul în care acestea sunt abordate, la nivel naţional, regional şi local, cât şi la poziţia diferitelor grupuri de interese faţă de problematica socială existentă;
- *contextul tehnologic* – se referă la posibilităţile de utilizare a noilor tehnologii: dacă există în zonă posibilităţi de accesare a surselor multimedia, dacă există dotare cu aparatură eficientă, infrastructura zonei, facilităţi de transport etc.;
- *contextul ecologic* – este un domeniu mai recent, apărut ca o consecinţă a erei industrializării; se referă la calitatea mediului şi la felul cum aceasta influenţează calitatea vieţii oamenilor dintr-o anumită regiune, la implicaţiile factorilor de mediu asupra apariţiei unor afecţiuni sau asupra creşterii gradului de risc în rândul populaţiei (elemente de sanogeneză), la aspecte privind alimentaţia populaţiei, gradul de poluare etc.

Analiza de tip SWOT (*Strengths* – puncte tari; *Weaknesses* – puncte slabe; *Opportunities* – oportunităţi; *Threats* – ameninţări) – oferă o bună ocazie de evaluare a organizaţiei (pregătirea şi calitatea personalului, motivaţia acestuia, resursele materiale şi financiare disponibile etc.),

a partenerilor (disponibilitatea pentru cooperare, resursele pe care le pot pune la dispoziție etc.) şi a beneficiarilor direcți (starea acestora, gradul de implicare, dorința de a-şi rezolva problemele, resursele de care dispun pentru atingerea obiectivelor organizației, riscurile la care sunt expuşi etc.); este una dintre cele mai utilizate metode în identificarea nevoilor, urmărind două dimensiuni:

- *punctele tari şi punctele slabe* – se referă la „mediul intern” al organizației: resurse umane şi materiale, motivația personalului, expertiză, experiență profesională etc.;
- *oportunitățile şi amenințările* – se referă la „mediul extern” al organizației: relațiile cu administrația locală şi alte instituții din regiune/comunitate, condițiile socioeconomice, posibili finanțatori, factori de risc existenți în comunitate şi care pot afecta activitatea organizației etc.

Dintr-o altă perspectivă, punctele tari şi oportunitățile constituie *avantajele* (resursele strategice) care vin în sprijinul organizației, iar punctele slabe şi amenințările constituie *dezavantajele* (țintele strategice) care pot crea piedici sau riscuri în funcționarea organizației şi care trebuie înlăturate sau evitate în acțiunile întreprinse de organizație. Cea mai bună cale de a identifica punctele forte, punctele slabe, amenințările (riscurile) şi oportunitățile este de a le analiza în raport cu proiectul pe care îl elaborăm. Cu toate acestea, se poate realiza şi o abordare strategică, propunând o serie de scenarii posibile şi indicatori care, după „modelul semafoarelor”, se vor aprinde când acțiunile ating pragurile punctelor slabe. În plus, acestea se referă atât la practică, cât şi la aspecte teoretice, politice sau organizaționale. La sfârşitul acestui capitol este prezentat un ghid orientativ cu modele de întrebări care v-ar putea ajuta la completarea rubricilor analizei SWOT.

Rezultatele analizei SWOT, pe lângă sprijinirea unui proces decizional eficient, prezintă şi alte avantaje:

- identificarea, clasificarea şi clarificarea priorităților în activitatea prezentă şi viitoare a organizației;
- evidențierea problemelor existente;
- identificarea capitalului de aspecte pozitive pe care le poate valorifica organizația;
- identificarea punctelor slabe (se oferă astfel posibilitatea evitării sau eliminării lor);
- identificarea avantajelor şi oportunităților;
- protejarea sau luarea de măsuri împotriva agresiunilor/amenințărilor externe.

> De regulă, în analiza contextelor sociale şi organizaţionale sunt folosite mai multe proceduri combinate: de exemplu, PEST(E) cu SWOT sau analize SWOT referitoare la comunitate ori la grupurile de interese etc. Indiferent de procedura utilizată, nevoile identificate pot fi extrem de diverse, iar procesul de selecţie sau clasificare, după diferite criterii, în concordanţă cu misiunea organizaţiei, poate să fie destul de dificil.

b. ***Elaborarea strategiei*** – presupune parcurgerea următoarelor etape :

- *descrierea contextului social general la nivel regional şi local* – o sinteză a informaţiilor rezultate din diagnoze şi analize de nevoi care serveşte la identificarea resurselor strategice şi a ţintelor strategice (pentru exemplificare, vezi matricea SWOT) ;
- *(re)formularea misiunii organizaţiei* – un enunţ sintetic prin care se exprimă motivul fundamental pentru care organizaţia există şi îşi desfăşoară programele în comunitate ;
- *stabilirea scopurilor proiectului de dezvoltare instituţională* – derivate din misiune, acestea reprezintă finalităţile care vor fi atinse sau intenţiile majore care vor fi realizate prin proiect. Este important ca scopurile/finalităţile strategice să fie realiste, clar formulate pentru a fi înţelese de toate grupurile de interese şi, nu în ultimul rând, să răspundă intereselor şi aşteptărilor acestora. Pentru fiecare scop este necesară expunerea motivelor şi argumentelor care au determinat alegerea sa, indicând punctele slabe, aspectele nesatisfăcătoare sau ameninţările reieşite din studiile diagnostice şi de analiză de nevoi, precum şi modul cum acestea pun sau vor pune în pericol, împiedica sau stânjeni realizarea misiunii sau chiar funcţionarea normală a organizaţiei ;
- *definirea opţiunilor strategice şi formularea strategiei* – constau în identificarea căilor principale de acţiune, urmată de definirea categoriilor mari de resurse necesare atingerii scopurilor formulate, de stabilirea termenelor şi a etapelor în atingerea finalităţilor strategice şi de identificarea principalelor rezultate aşteptate ;
- *stabilirea programelor* – acestea sunt sisteme unitare şi coerente de activităţi care servesc atingerii finalităţilor strategice pe baza

opţiunilor strategice. În general, programele sunt structurate pe patru domenii funcţionale:

- programe de dezvoltare a serviciilor/ofertei organizaţiei;
- programe de dezvoltare a bazei materiale şi pentru achiziţia de echipamente;
- programe de dezvoltare a resurselor umane (de recrutare, de formare şi dezvoltare profesională, de motivare şi stimulare a personalului etc.);
- programe de optimizare a comunicării cu alte organizaţii şi de întărire a legăturilor cu instituţiile comunitare.

Programele mai pot fi structurate şi în funcţie de grupurile-ţintă (de exemplu, programe pentru părinţi, programe pentru copii cu dificultăţi de învăţare, programe de integrare profesională pentru tineri din centrele de plasament, programe pentru familii care au copii cu deficienţe, programe pentru persoanele în vârstă abandonate etc.) sau în funcţie de rezultatele aşteptate, care, de asemenea, se pot adresa unuia sau mai multor domenii funcţionale şi unuia sau mai multor grupuri-ţintă.

c. ***Implementarea strategiei: planificarea operaţională*** – se referă la stabilirea unui plan operaţional, întocmit pentru fiecare activitate, cuprinzând următoarele elemente:

- *obiectivele* – au un caracter operaţional. Obiectivul este un enunţ referitor la un rezultat aşteptat al planului operaţional. Fiecare obiectiv prezintă următoarele caracteristici:
  - concreteţe – este uşor de identificat;
  - pertinenţă – adecvare situaţională;
  - oportunitate – adecvare temporală (acţiunea respectivă se desfăşoară la momentul potrivit);
  - realizabilitate – adecvare la posibilităţile reale ale celui/celor care iniţiază acţiunea;
  - măsurabilitate – uşor de evaluat cu instrumente cantitative şi calitative.
- *resursele* – pot fi identificate mai multe categorii, dintre care cele mai importante sunt:

- resursele umane – sunt esenţiale şi se alocă în funcţie de expertiza deţinută de fiecare persoană şi de timpul necesar pentru realizarea activităţilor alocate ;
- resursele financiare şi materiale ;
- resursele informaţionale, de experienţă şi de expertiză existente ;
- resursele de timp ;
- resursele de autoritate (dreptul de a lua decizii şi de a le impune) şi de putere (posibilitatea concretă de a influenţa comportamentul altor persoane, pe baza autorităţii, a expertizei, a controlului resurselor, recompenselor şi pedepselor şi a identificării cu liderul sau cu mesajul transmis).

Optimizarea corelaţiei dintre finalităţi (scopuri şi obiective) şi resurse este definitorie pentru creşterea eficienţei şi efectivităţii intervenţiei, indiferent de tipul, forma şi nivelul la care se realizează. Trebuie subliniat faptul că orice resursă identificată şi presupusă a fi alocată diferitelor activităţi trebuie, în final, transformată într-un buget al activităţii respective. Aşadar, bugetul nu trebuie să lipsească din anexele proiectului, indiferent de tipul acestuia. În condiţiile obţinerii unei finanţări, fiecare finanţator are bareme de finanţare şi structuri (de capitole ale bugetului) proprii, care trebuie respectate, aceasta fiind o condiţie absolut esenţială pentru obţinerea finanţării.

- *responsabilităţile şi termenele* – ambele trebuie să fie cât mai precise. Se ştie că răspunderea colectivă echivalează de fapt cu lipsa de răspundere. Termenele stabilite trebuie să fie realiste, în funcţie de durata normală a activităţii respective şi de resursele disponibile. Dacă activitatea este mai complexă, se recomandă să fie prevăzute etape intermediare de realizare ;
- *indicatorii de evaluare/de performanţă* – reprezintă repere observabile definite ca niveluri acceptabile de realizare a obiectivelor stabilite (ele pot fi ierarhizate – de exemplu, „inacceptabil", „acceptabil", „bine", „foarte bine" şi, eventual, „excelent" – şi li se pot asocia indici cantitativi, cum ar fi : procente, produse, termene intermediare de realizare etc.)[1]. Se utilizează în fazele ulterioare de

1. Indicatorii sunt folosiţi pentru a măsura evoluţia elementelor semnificative în vederea evaluării unei situaţii. De exemplu, dacă scopul este de a evalua efectele unui

implementare şi evaluare a planurilor operaţionale şi a proiectelor. Menţionăm faptul că numai stabilind indicatori de evaluare de la bun început, în faza de proiectare, vom putea realiza o legătură firească şi corectă între proiectare şi evaluare şi vom putea avea măsura eficienţei proiectării. Indicatorii de evaluare/de performanţă trebuie să aibă o serie de caracteristici:

- accesibilitate – posibilitatea identificării şi observării directe;
- inteligibilitate – să fie uşor de înţeles şi de aplicat;
- adecvare – evidenţa legăturii cu obiectivul evaluat (există situaţii când avem posibilitatea de a utiliza acelaşi indicator pentru nivelul realizării mai multor obiective sau dimensiuni);
- măsurabilitate – să poată fi apreciaţi (existenţa indicatorilor calitativi şi nivelul de realizare a celor cantitativi);
- relevanţa – să se refere la performanţele de fond, şi nu la cele conjuncturale, la cele rezultate din proiect, şi nu la cele datorate altor influenţe;
- acceptabilitate – să fie percepuţi ca benefici şi utili de către cei care îi utilizează.

Indicatorii de evaluare/de performanţă vor fi transformaţi în itemi ai instrumentelor destinaţi evaluării atingerii obiectivelor.

Instrumente utile în elaborarea proiectelor strategice/de dezvoltare instituţională

Metoda cadrului logic *(Logical Framework Approach – LFA)* – are la bază un instrument de planificare şi management folosit pentru proiectele de dezvoltare instituţională şi pentru proiectele de finanţare

stagiu de pregătire, unul dintre indicatori este numărul de persoane pregătite, un altul e calitatea participării lor, un al treilea este modul de aplicare a noţiunilor învăţate etc. Indicatorul este folosit pentru a obţine informaţii şi dimensiuni tangibile (numere, fapte, procente etc.) care, analizate în raport cu un *standard*, permit evaluarea efectelor unui proiect sau program. Indicatorii se stabilesc pe baza a două elemente: obiectul evaluării (o activitate, un principiu etc.) şi criteriile de evaluare (relevanţă, accesibilitate, coerenţă, disponibilitate, eficacitate, viabilitate, acoperire, calitate, eficienţă, impact etc.).

(numeroase agenţii şi programe de finanţare utilizează această metodologie în analiza proiectelor/propunerilor de finanţare). Această metodă sintetizează într-un format standard următoarele categorii de informaţii:

- ce încearcă să realizeze proiectul propus;
- cum îşi propune să facă asta;
- ce elemente sunt necesare pentru ca succesul proiectului să fie asigurat;
- prin ce metode se poate măsura evoluţia proiectului;
- ce riscuri/probleme pot să apară.

Metoda cadrului logic, ca abordare managerială, facilitează parcurgerea unui proces de gândire şi clarificare a ceea ce se intenţionează să se aplice în cadrul unui program de dezvoltare instituţională, presupune un sistem de analiză a problemelor şi a nevoilor la nivel organizaţional, realizarea unei ierarhii mijloace-scopuri, selectarea celei mai potrivite strategii de implementare a activităţilor de dezvoltare instituţională şi sublinierea elementelor de care depinde succesul proiectului. Rezultatul acestei abordări analitice îl reprezintă *matricea logică* sau *cadrul logic*, care însumează ceea ce urmăreşte să realizeze respectivul proiect, care sunt ipotezele-cheie şi cum vor fi monitorizate şi evaluate output-urile, precum şi impactul activităţilor planificate.

Descrierea proiectului	Indicatori	Mijloace de verificare (MOV)	Ipoteze/Riscuri
Obiectiv general			
Scop			
Obiective specifice/componente			
Outputuri			
Activităţi			

Fig. 5. *Structura şi schema de completare a matricei logice*

Matricea logică este un document simplu (poate fi redus chiar la o singură pagină) care oferă o privire de ansamblu asupra factorilor-cheie implicaţi în proiect şi arată, într-un mod simplificat, dacă proiectul va fi un succes sau un eşec. Acest document poate fi modificat pe

parcursul întregului ciclu de viaţă al unui proiect pentru a identifica sistematic obstacolele şi schimbările referitoare la atingerea outputurilor şi a obiectivelor. În structura matricei logice întâlnim o serie de termeni specifici:

- *descrierea proiectului* – această coloană oferă un sumar narativ al intenţiilor proiectului şi descrie modalităţile prin care urmează să fie atinse obiectivele planificate în cadrul proiectului; verificarea corectitudinii elementelor din această coloană se face cu ajutorul logicii verticale;
- *indicatorii* – asigură monitorizarea derulării proiectului şi se referă la informaţia de care avem nevoie pentru a determina progresul/evoluţia proiectului spre îndeplinirea obiectivelor; un indicator trebuie să ofere (acolo unde este posibil) o unitate de măsură clar definită şi ţinte/finalităţi care să detalieze cantitatea, calitatea sau organizarea în timp a rezultatelor aşteptate. Indicatorii se stabilesc ca răspuns la întrebarea: „Cum ştiu dacă ceea ce s-a planificat este în curs de realizare sau dacă s-a realizat deja?". Pentru elaborarea unor indicatori optimi se recomandă utilizarea caracteristicilor SMART (*specific*, *measurement*, *attainable*, *relevant*, *timely*), adică indicatorii trebuie să fie:
  - specifici – se află în legătură directă cu condiţiile pe care proiectul urmăreşte să le transforme sau să le schimbe;
  - măsurabili – să fie cuantificabili deoarece sunt mai precişi şi permit o analiză statistică a datelor (sunt şi situaţii în care indicatorii sunt mai greu de cuantificat sau se impune şi utilizarea indicatorilor calitativi);
  - realizabili/aplicabili – să permită colectarea informaţiilor cu ajutorul unor metode corespunzătoare şi cu costuri rezonabile;
  - relevanţi/semnificativi – să se refere la aspecte importante şi de interes pentru evaluatori;
  - accesibili în timp util – să permită colectarea şi accesarea informaţiilor în timp util pentru a favoriza deciziile manageriale din cadrul proiectului.
- *mijloacele de verificare* – menţionează sursele din care vor fi colectate informaţiile cu privire la indicatori, metodele care vor fi utilizate, responsabilităţile şi frecvenţa colectării informaţiilor. După ce s-au stabilit informaţiile necesare, sursele şi metodele prin care vor fi obţinute, este indicat să se răspundă la următoarele întrebări:

– Cum ar trebui colectate informaţiile? (de exemplu, printr-un sondaj pe un eşantion reprezentativ, din documente administrative, din statistici naţionale, focus-grupuri, observaţii directe etc.);
– Care este cea mai relevantă şi mai credibilă sursă?
– Cine trebuie să se ocupe de colectarea informaţiilor?
– Când şi cât de des ar trebui colectate, analizate şi raportate informaţiile?
– Ce format/ce instrument de lucru este necesar pentru înregistrarea datelor?

Un aspect important care trebuie avut în vedere atunci când se răspunde la aceste întrebări se referă la constrângerile impuse de resursele care furnizează informaţiile şi la posibilităţile/competenţele celor care colectează aceste informaţii (nu este eficient să se recurgă la metode şi proceduri prea complicate sau costisitoare şi care să conducă în final la rezultate nesatisfăcătoare sau irelevante).

- *ipotezele (riscurile)* – se referă la condiţiile externe care ar putea afecta progresul sau succesul proiectului şi care nu pot fi controlate pe parcursul derulării proiectului (spre exemplu, schimbările de preţ, condiţiile meteo, modificări legislative etc.). Riscurile sunt considerate declaraţii negative în legătură cu ceea ce ar putea afecta negativ derularea proiectului, iar ipotezele sunt declaraţii pozitive referitoare la condiţiile care trebuie îndeplinite pentru ca proiectul să aibă succes;
- *obiectivul general* – constituie mai mult o declaraţie de intenţie şi se referă la obiective sectoriale sau naţionale pe care proiectul de dezvoltare instituţională le vizează;
- *scopul* – se referă la rezultatele care vor fi obţinute în urma aplicării proiectului de dezvoltare şi, în acelaşi timp, constituie răspunsul la problema fundamentală care a fost identificată în faza de documentare a proiectului (de obicei, pentru un proiect, există un singur scop);
- *obiective specifice/componente* – în situaţia în care proiectul are un grad mai mare de complexitate şi un număr mai mare de outputuri, este recomandat ca obiectivele să fie grupate pe componente (alese după criterii sectoriale, funcţionale, instituţionale etc.), iar pentru fiecare componentă vom stabili obiective specifice; componentele şi obiectivele specifice trebuie să evidenţieze o legătură logică între outputurile componentelor şi scopul proiectului;

- *outputurile* (rezultatele aşteptate) – se referă la rezultate specifice şi produse tangibile (bunuri şi servicii) apărute în urma unor activităţi din planul de dezvoltare al organizaţiei;
- *activităţile* – se referă la sarcinile specifice care trebuie îndeplinite/aplicate în vederea obţinerii outputurilor prevăzute de proiect; în matricea logică nu trebuie incluse prea multe detalii despre activităţi deoarece devine prea lungă şi tinde să fie descriptivă (dacă trebuie specificate detalii asupra activităţilor, acestea pot fi prezentate separat, sub forma unui tabel, într-un program de activităţi);
- *inputurile* – se referă la resursele necesare pentru realizarea activităţilor şi producerea outputurilor (spre exemplu, resurse umane, materiale, financiare, echipamente, timp etc.);
- *logica verticală* – constituie un instrument de verificare a corectitudinii unui design de proiect prin care se identifică intenţiile proiectului, se clarifică relaţiile cauzale de tip mijloc-scop şi se anticipează riscurile care pot influenţa atingerea obiectivelor (coloanele 1 şi 4 din matricea logică). Se bazează pe relaţia de cauzalitate de tip „dacă-atunci" folosită pentru analiza detaliată a lanţului cauzal din structura proiectului. Acest proces poate fi exprimat în următoarea formulă:
  - *dacă* sunt introduse inputurile, *atunci* activităţile propuse se pot desfăşura în condiţii optime;
  - *dacă* se derulează aceste activităţi, *atunci* vor rezulta outputurile;
  - *dacă* sunt produse outputurile, *atunci* obiectivele specifice/componente vor fi atinse;
  - *dacă* obiectivele specifice/componente sunt atinse, *atunci* este realizat scopul proiectului;
  - *dacă* scopul este realizat, *atunci* va fi susţinută direcţia generală de dezvoltare în care se încadrează proiectul (respectiv, obiectivul general).

  Aşadar, fiecare nivel conţine premisele pentru desfăşurarea pasului următor. De asemenea, este important ca relaţia mijloace-scopuri (sau relaţia de cauzalitate dacă-atunci) să fie parcursă în ambele direcţii (spre exemplu, obiectivul general ajută la definirea scopului, acesta contribuie la clarificarea obiectivelor etc.). În situaţia în care structura matricei este mai complexă, se pot ataşa o serie de indici şi diagrame (ca în exemplul de mai jos) care îl ajută pe cititor să înţeleagă cum sunt conectate activităţile, outputurile şi obiectivele, furnizând astfel un punct de referinţă pentru proiectarea acţiunilor şi a resurselor prevăzute în cadrul matricei logice.

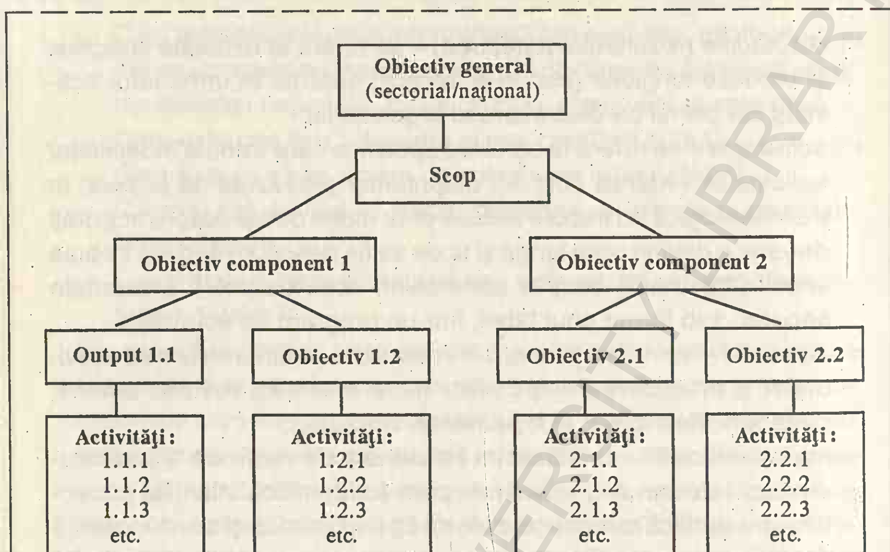


Fig. 6. *Modelul-cadru pentru elaborarea unei diagrame*

- *logica orizontală* – asigură cadrul pentru monitorizarea şi evaluarea proiectului şi defineşte modul în care vor fi examinate obiectivele proiectului din descrierea indicatorilor şi a mijloacelor prin care se va realiza verificarea (coloanele 2 şi 3 din matricea logică). Un proiect este cu atât mai convingător cu cât pot fi culese mai multe informaţii relevante privind atingerea obiectivelor sale. Acest fapt ne fereşte să cădem în capcana stabilirii unor obiective utopice sau despre care nu vom putea obţine niciodată informaţii (spre exemplu, pentru un finanţator este întotdeauna important să poată măsura foarte clar eficienţa investiţiei sale).

Completarea matricei se face în următoarea ordine: descrierea proiectului, apoi ipotezele/riscurile, indicatorii şi, în final, mijloacele de verificare. Chiar după completarea unei părţi din matrice se va putea reveni asupra punctelor anterioare (inclusiv prin modificarea descrierilor anterioare) pentru a verifica cu ajutorul logicii verticale şi orizontale corectitudinea ei.

Opţiunea de a include sau nu atât un scop al proiectului, cât şi obiective pe componente depinde de complexitatea proiectului şi este lăsată la latitudinea responsabililor de proiect. Uneori este suficient să ai un obiectiv general şi mai multe obiective componente, renunţând la scop; dacă proiectul nu implică o complexitate foarte mare, doar prezentarea scopului poate fi suficientă.

Diagrama PERT (*Program Evaluation Review Technique*) – este un instrument de management al proiectului care conține informații despre sarcinile dintr-un proiect şi permite obținerea unei imagini clare asupra raporturilor de dependență dintre sarcini, a timpului alocat fiecărei sarcini, identificarea acelor sarcini a căror întârziere poate duce la apariția unor riscuri mari pentru proiect şi care trebuie monitorizate cu atenție, stabilirea intervalelor de timp între care sunt permise întârzieri în finalizarea unor sarcini etc.

Forma grafică a diagramei este o rețea de noduri conectate prin linii direcționale care formează aşa-numita rețea a activităților. Nodurile sunt cercuri sau patrulatere şi reprezintă evenimente sau borne din proiect (fiecare nod este identificat cu un număr), liniile direcționale sau vectorii care leagă nodurile reprezintă sarcinile proiectului, iar direcția vectorilor arată ordinea de desfăşurare a sarcinilor. Fiecare sarcină este identificată printr-un indice sau printr-un nume, are reprezentate durata necesară pentru finalizare şi, în unele cazuri, chiar numărul de persoane şi numele lor. Schema unei astfel de diagrame este reprezentată în continuare:

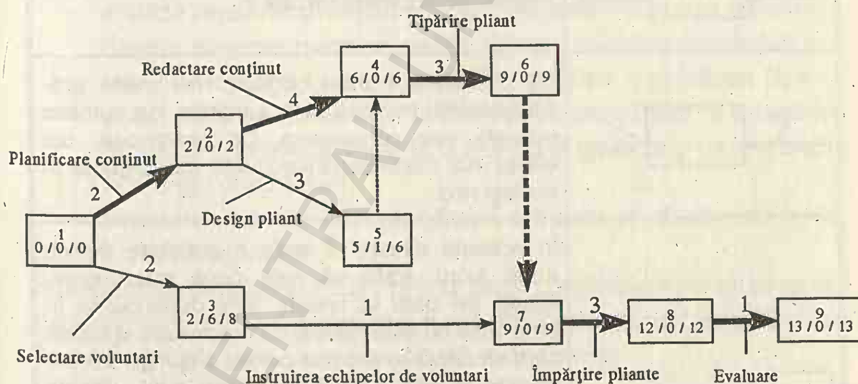


Fig. 7. *Modelul unei diagrame PERT pentru o campanie de informare a comunității privind oferta educațională a unei instituții şcolare*

În structura diagramei se observă mai multe simboluri care au următoarele semnificaţii:

8 (săgeată)	Simbolizează activitatea sau sarcina din cadrul unui proiect în dreptul căreia se precizează numărul de unităţi de timp (cel mai adesea zile, dar pot fi şi săptămâni, luni, ore etc.) necesare pentru finalizare (în exemplul nostru, opt zile).
3 4/2/6	Simbolizează evenimentul sau situaţia care rezultă la finalizarea uneia sau mai multor sarcini. Numărul de deasupra reprezintă indicele evenimentului/situaţiei (3); numerele de jos reprezintă, în ordine: data (numărul de zile de la începutul proiectului) la care poate rezulta cel mai devreme evenimentul/situaţia (4), marja de timp acceptabilă pentru întârzieri (2) şi data-limită (numărul de zile) la care poate rezulta evenimentul/situaţia (6).
X Y	Activitatea/sarcina X trebuie finalizată înainte de începerea activităţii/sarcinii Y.
X Y Z	Într-un nod pot avea originea mai multe activităţi/sarcini; în acest caz, sarcinile se numesc paralele sau concurente. De asemenea, pot exista mai multe sarcini/activităţi convergente în acelaşi nod.
X Y Z	În această situaţie Z este o activitate fictivă; acest lucru arată că cele două evenimente/situaţii pe care le uneşte sunt dependente în timp, însă nu este nevoie de o activitate specială care să necesite resurse pentru a ajunge de la o situaţie la alta. Activităţile fictive sunt utilizate deoarece nu pot exista două sarcini/activităţi care să aibă aceleaşi noduri de început şi de sfârşit; altfel spus, activităţile fictive nu reprezintă o activitate reală şi au durata 0, dar acţionează ca o constrângere logică pentru activităţile care urmează. (Spre exemplu, în diagrama de mai sus activitatea de „împărţire a broşurilor” nu poate demara înainte de finalizarea activităţilor de „tipărire a broşurilor” şi de „instruire a voluntarilor”, activitatea fictivă fiind reprezentată printr-o linie întreruptă.)

Conceptul fundamental al analizei PERT este *drumul critic* – adică traseul de la începutul şi până la sfârşitul reţelei care solicită cel mai mult timp, comparativ cu alte trasee din reţea (în figura 7, drumul critic este reprezentat printr-o linie îngroşată, respectiv 1-2-4-6/7-8-9). Drumul critic constituie baza stabilirii calendarului unui proiect deoarece durata totală a unui proiect nu poate fi mai mică decât timpul total al drumului critic. În acelaşi timp, întârzierile survenite în activităţile care compun drumul critic pot pune în pericol întregul proiect.

Analiza PERT poate fi împărţită în trei etape:

- planificarea:
  - identificarea sarcinilor/activităţilor şi estimarea resurselor de timp pentru acestea;
  - ordonarea sarcinilor/activităţilor şi evenimentelor într-o succesiune fezabilă;
  - reprezentarea grafică a diagramei;
- stabilirea reperelor temporale (acolo unde este posibil) – datele de început şi de sfârşit pentru sarcinile/secvenţele planificate;
- analiza:
  - analiza reţelei activităţilor şi stabilirea datelor minime posibile, a datelor maxime permise pentru fiecare eveniment/rezultat şi a marjelor de timp cu care poate fi întârziată o activitate fără ca acest lucru să determine întârzieri ale proiectului în ansamblu (această operaţie se face de la stânga la dreapta şi de la dreapta la stânga diagramei);
  - evaluarea oportunităţii planificării propuse şi, dacă este necesară, revizuirea ei.

În elaborarea diagramei PERT primul pas îl constituie inventarierea activităţilor/sarcinilor, a duratei lor şi a aspectelor de care acestea depind. Poate fi utilizat, spre exemplu, un tabel de forma:

Sarcini	Locul de desfăşurare	Depinde de...	Durata (unităţi de timp)
A			2
B			3
C			3
D		C	2
E		B, D	4
F		E	5
G		D, E	4

În efectuarea analizei PERT se cere respectarea următoarelor reguli:

- există o singură situaţie de start şi o singură situaţie finală;
- reţeaua nu are întreruperi şi se reprezintă grafic luând în calcul raporturile de dependenţă identificate;
- evoluţia în timp a sarcinilor/activităţilor se reprezintă de la stânga la dreapta;
- nu pot exista două sarcini/activităţi care leagă aceleaşi două evenimente/situaţii;
- evenimentele/situaţiile au un număr unic de identificare; în consecinţă, şi sarcinilor/activităţilor le va corespunde o identificare unică, respectiv numerele celor două evenimente/situaţii pe care le leagă;
- un eveniment sau o situaţie de pe drumul critic are data minimă posibilă şi data maximă permisă egale şi marja de timp 0;
- se stabilesc data minimă posibilă şi data maximă permisă a evenimentului/situaţiei de start la 0. De la acest punct se urmăreşte, spre dreapta, lanţul evenimentelor şi se calculează datele minime posibile pentru evenimentele imediat următoare. La datele minime posibile ale evenimentelor anterioare se adaugă timpul necesar pentru sarcinile/activităţile intermediare, ajungându-se astfel la datele minime posibile ale evenimentelor posterioare. În situaţiile în care evenimentele posterioare au mai multe sarcini/activităţi aflate în relaţii de dependenţă, se face calculul pe fiecare ramură şi este înscris rezultatul cel mai mare;
- se stabilesc data minimă posibilă şi data maximă permisă a evenimentului/situaţiei finale, adunând unităţile de timp de pe traseul drumului critic. De la punctul final se urmăreşte, spre stânga, lanţul evenimentelor şi se calculează datele maxime permise. Se scade timpul necesar pentru activităţile intermediare din datele maxime permise ale evenimentelor posterioare pentru a obţine datele maxime permise pentru evenimentele anterioare. În situaţiile în care evenimentele anterioare au mai multe activităţi care pornesc de la ele, se face un calcul pentru fiecare ramură şi este înscris rezultatul cel mai mic;
- marja de timp se calculează prin diferenţa dintre data maximă permisă şi data minimă posibilă;
- pentru a simplifica procesul de calcul se poate nota în dreptul activităţilor fictive cifra 0.

Se recomandă estimări obiective ale timpului necesar desfăşurării activităţilor/sarcinilor, existând riscul apariţiei crizelor de timp, care pot pune în pericol derularea proiectului.

Diagrama Gantt – este un instrument de planificare (elaborat de Henry L. Gantt) utilizat frecvent în managementul de proiect, care oferă o ilustrare grafică a unui program de activităţi şi ajută la coordonarea şi monitorizarea unor sarcini specifice din cadrul proiectului. Forma grafică a unui astfel de instrument constă într-o matrice care are reprezentată pe axa orizontală perioada de timp pe care se întinde proiectul, împărţită în unităţi de măsură (zile, săptămâni sau luni), iar pe axa verticală sunt reprezentate sarcinile din proiect. Fiecărei sarcini îi este alocat un rând, iar timpul estimat pentru finalizarea unei sarcini este reprezentat printr-o bară orizontală. Marginea din stânga marchează începutul preconizat pentru respectiva sarcină, iar marginea din dreapta marchează sfârşitul preconizat. Sarcinile pot evolua relativ la alte sarcini în mod secvenţial, paralel sau prin suprapunere temporală. Pe măsură ce proiectul avansează, diagrama este adusă la zi prin umplerea barelor pe o lungime corespunzătoare procentului din sarcină care a fost îndeplinit. În acest mod poate fi uşor identificat stadiul în care se află proiectul, prin trasarea unei linii verticale în dreptul datei curente (la p. 147 este prezentată schema generală a unei diagrame Gantt).
La realizarea unei diagrame Gantt se introduce un număr rezonabil de sarcini (aproximativ 15-20), astfel încât diagrama să încapă pe o singură pagină. Când avem un proiect mai complex, se pot utiliza diagramele subordonate care să detalieze încadrarea în timp a tuturor subsarcinilor subsumate unei sarcini principale. De asemenea, pentru o echipă de proiect este foarte util ca în dreptul fiecărei sarcini să fie trecuţi şi responsabilii pentru sarcinile respective. Un alt pas important constă în alegerea unităţii de timp utilizate în diagramă; dacă este vorba de un proiect mai scurt (în jur de trei luni), este recomandabil să se folosească zilele ca unităţi de timp, iar pentru proiecte mai lungi este indicată folosirea săptămânilor sau a lunilor (eventual, în diagramele subordonate se pot utiliza unităţi de timp mai mici). Tot pe diagramă se pot reprezenta şi evenimente/momente (spre exemplu, o conferinţă de presă, întâlniri periodice ale echipei de proiect, *deadline*-uri/termene-limită pentru rapoarte de evaluare etc.) care nu reprezintă sarcini-tip pentru proiectul respectiv, dar care sunt importante şi merită să fie evidenţiate; aceste momente sunt marcate de obicei sub forma unor triunghiuri cu vârful în sus.
Orientarea către managementul strategic a serviciilor de asistenţă psihopedagogică şi socială se explică prin faptul că, pe de-o parte, prefigurarea unor orientări mari, de perspectivă, pare a fi cea mai

sigură alternativă în cadrul acestor categorii de servicii (planificarea poate consta în ghiduri de acţiune şi de intervenţie, cu un anumit grad de generalitate, care ar trebui să acopere o mare varietate de situaţii), şi, pe de altă parte, planificarea la nivel micro nu poate fi uşor realizată din cauza variabilei umane (în special categoriile de clienţi şi problemele specifice pe care aceştia le prezintă).

Fazele/etapele principale ale elaborării unui plan strategic/proiect de dezvoltare instituţională

Informarea şi documentarea membrilor organizaţiei/instituţiei asupra cadrului normativ şi asupra priorităţilor existente la nivelul sistemului de învăţământ, la nivelul comunităţii şi la nivelul pieţei muncii.

Identificarea, analiza şi delimitarea cadrului proiectului, care cuprind:

- analiza situaţiei existente la nivelul instituţiei, respectiv identificarea şi analiza problemelor şi/sau nevoilor (altfel spus, analiza de nevoi şi radiografierea situaţiei prezente la nivelul instituţiei);
- stabilirea unei/unor priorităţi în rezolvarea problemelor în funcţie de importanţa şi urgenţa lor;
- decizia în legătură cu iniţierea (sau nu) a unui proiect;
- definirea ideii de bază – „teza” proiectului;
- consultarea grupurilor de interese (la nivelul instituţiei şi al comunităţii).

Elaborarea/actualizarea/completarea misiunii instituţiei (cu accent pe valorile fundamentale pe care instituţia intenţionează să le dezvolte prin oferta de servicii şi activităţi incluse în oferta educaţională).

Pregătirea şi elaborarea/conceperea proiectului:

- stabilirea ţintelor strategice şi/sau a scopurilor proiectului;
- specificarea obiectivelor şi a rezultatelor;
- identificarea resurselor disponibile;
- conceperea proiectului;
- „împachetarea” (punerea proiectului în forma adecvată).

Implementarea, monitorizarea şi raportarea, care cuprind:

- elaborarea planurilor operaţionale pe unităţi de timp bine determinate (presupune stabilirea obiectivelor operaţionale, descrierea acţiunilor planificate într-un program determinat – repartizarea sarcinilor

pe obiective operaţionale/domenii/programe, metodologia de lucru: termene, resurse umane, materiale, financiare);
- mobilizarea resurselor pentru fiecare obiectiv;
- marketingul proiectului;
- monitorizarea şi stabilirea procedurilor de raportare;
- identificarea problemelor legate de implementare şi rezolvarea lor;
- modificarea, dacă este cazul, a obiectivelor şi rezultatelor aşteptate.

Estimarea riscurilor şi a alternativelor de rezolvare, prin raportare la obiectivele planificate (aspecte legate de condiţii locale, finanţare, comunicare interinstituţională, raportul dintre amploarea obiectivelor şi nivelul resurselor etc.).

Evaluarea planului/proiectului – criteriile şi instrumentele de evaluare sunt stabilite prin proiect: forme de evaluare, metode şi instrumente de evaluare (structurarea sarcinilor în indicatori de calitate şi formalizarea lor în instrumente de evaluare – chestionare, ghiduri de interviu, grile de observare etc.), modul de înregistrare şi prelucrare a datelor, redactarea documentelor finale ale evaluării, beneficiarii raportului de evaluare. Diversitatea criteriilor şi a instrumentelor de evaluare este extrem de mare şi, de regulă, acestea sunt specifice fiecărui proiect în parte. Evaluarea nu este importantă doar pentru a vedea dacă scopurile au fost atinse, dacă rezultatele aşteptate au fost obţinute sau dacă proiectul s-a încadrat în consumul de resurse prevăzut, ci şi pentru a identifica nevoile, cele mai bune practici, resursele necesare şi problemele care pot să apară la viitoarele proiecte. Evaluarea poate fi de mai multe feluri şi poate cuprinde proceduri diverse, cum ar fi:
- raportul financiar;
- evaluarea internă;
- evaluarea externă;
- auditarea.

Conceperea unui nou proiect – pornind de la rezultatele evaluării se structurează noi obiective şi sarcini în cadrul unui nou proiect (ciclicitatea schimbării instituţionale).

Observaţie:

Aceste faze reprezintă sinteza procesului de elaborare a unui plan strategic sau a unui proiect de dezvoltare instituţională şi pot fi incluse într-un proces ciclic. În realitate, fiecare etapă în parte presupune o serie de acţiuni clare, sistematizate, coerente, ale căror rezultate vor influenţa calitatea şi eficienţa etapelor ulterioare.

Principalele elemente ale unui document oficial de tip plan strategic/proiect de dezvoltare instituţională

1. Date pentru identificarea instituţiei: denumire completă, adresă, telefon, fax, e-mail, pagină web, echipa de conducere etc.

2. Informaţii privind cultura organizaţională, incursiune în istoricul instituţiei, locul şi rolul acesteia în comunitatea în care funcţionează.

3. Informaţii cantitative – în această categorie pot fi incluse informaţii referitoare la:
- populaţia şcolară:
  - numărul de elevi (pe cicluri de pregătire);
  - numărul elevilor cu rezultate bune şi foarte bune;
  - numărul elevilor cu probleme şcolare etc.
- personalul didactic – numărul de cadre didactice (pe tipuri de grade didactice, titulari/suplinitori);
- resursele materiale: situaţia spaţiilor şcolare (săli de clasă, cabinete, laboratoare, ateliere, bibliotecă etc.), spaţii extraşcolare, spaţii sanitare, materialul didactic, veniturile financiare etc.

4. Informaţii calitative – în această categorie pot fi incluse informaţii referitoare la:
- mediul de provenienţă al elevilor: familii cu nivel de şcolarizare mediu;
- gradul de calificare al personalului didactic;
- rata de promovabilitate;
- rata abandonului şcolar;
- calitatea managementului şcolar etc.

5. Prezentarea misiunii şi a viziunii instituţiei.

6. Prezentarea ţintelor/scopurilor, opţiunilor strategice şi, în raport cu acestea, a obiectivelor generale ale proiectului (acestea din urmă vor fi operaţionalizate în cadrul *planurilor operaţionale*).

7. Prezentarea planurilor operaţionale pentru primul interval de timp (planurile operaţionale pentru intervalele următoare vor fi elaborate spre sfârşitul perioadei în funcţie şi de rezultatele evaluării planurilor operaţionale în curs). Planurile operaţionale sunt elaborate pe termen scurt (maxim un an), pe domenii funcţionale, şi reprezintă mijloacele prin care vor fi atinse ţintele strategice, respectând opţiunile strategice. Se vor preciza:

- obiectivele operaţionale şi activităţile subsumate fiecărui obiectiv operaţional;
- resursele educaţionale;
- termenele de realizare;
- etapele de lucru;
- responsabilităţile ce le revin membrilor echipei;
- indicatori de performanţă.

Exemple de planuri operaţionale:
- program de dezvoltare a bazei materiale;
- program de informatizare a procesului de învăţământ;
- program de reconsiderare a managementului la nivelul şcolii, al colectivelor de catedră şi al clasei;
- program de ofertă curriculară şi extracurriculară;
- program de diversificare a relaţiei de parteneriat;
- program de atragere a resurselor financiare;
- program de dezvoltare a relaţiilor comunitare etc.

8. Anexe:
- rezultatele analizelor diagnostice, de situaţie/de nevoi – SWOT, PEST(E) – pe diferite paliere:
  - cultura organizaţională;
  - oferta curriculară;
  - resursele umane;
  - resursele materiale şi financiare;
  - relaţiile cu comunitatea etc.
- rapoarte de evaluare;
- rapoarte/analize financiare;
- statistici cu privire la: populaţia şcolară/beneficiari, resursele materiale, resursele umane, resursele curriculare etc.

Notă:

Prezentarea în această formă a principalelor elemente sau categorii de informaţii ale unui plan strategic/proiect de dezvoltare instituţională are un caracter orientativ. Fiecare astfel de document le conferă autorilor libertatea să opteze pentru un anumit design sau o anumită formulă de prezentare finală, uşor de lecturat şi de înţeles. Se recomandă renunţarea la informaţiile lipsite de relevanţă sau care urmăresc doar forma comercială a prezentării. În plus, un astfel de document trebuie în primul rând să fie realizabil, aplicabil şi realist (să aibă în vedere contextul în care va fi aplicat).

Ghid orientativ cu modele de întrebări destinate completării rubricilor analizei SWOT pentru o organizaţie

Pentru rubrica „Puncte tari":

- Care sunt avantajele organizaţiei dumneavoastră, în special sub aspectul resurselor (umane, materiale, financiare, logistice, informaţionale etc.)?
- Ce ştiţi să faceţi cel mai bine prin intermediul organizaţiei?
- Cum aţi ajuns să fiţi apreciat (ca grup de acţiune) de cei din jur sau de comunitate?
- Ce vă motivează în ceea ce faceţi?
- Ce valori aparţin organizaţiei?
- Ce nevoi urmează să satisfaceţi în interiorul organizaţiei dumneavoastră?
- Cărui lucru îi atribuiţi succesul dumneavoastră?
- Care este cea mai apreciată trăsătură a organizaţiei dumneavoastră?
- Ce ştiţi despre funcţionarea şi conducerea unui ONG?
- Aveţi parteneri puternici?
- Care sunt realizările ce avantajează organizaţia?
- Ce aduceţi nou în plan social sau în domeniul de activitate al asociaţiei?

Pentru rubrica „Puncte slabe":

- Ce ar mai trebui să îmbunătăţiţi la organizaţia dumneavoastră?
- Ce nu stăpâniţi în managementul şi activitatea curentă a organizaţiei?
- Ce anume credeţi că nu veţi putea realiza? De ce?
- Care sunt punctele slabe din punct de vedere profesional sau în activitatea pe care o depuneţi în cadrul organizaţiei?
- Aveţi insuccese? Cărui lucru îi atribuiţi insuccesele organizaţiei dumneavoastră?
- Ce ar trebui evitat în activitatea organizaţiei dumneavoastră?
- Vă lipsesc partenerii de activitate?
- Care este cea mai nefavorabilă trăsătură a organizaţiei dumneavoastră?
- Ce experienţe neplăcute aţi trăit în activitatea curentă a organizaţiei?

- Ce vă lipseşte din punctul de vedere al logisticii, dotării sau resurselor umane?

Pentru rubrica „Oportunităţi":

- De unde provin şansele care vă avantajează cel mai mult organizaţia?
- Care sunt cele mai atractive tendinţe în domeniul de activitate al organizaţiei din care faceţi parte?
- În ce domeniu se găsesc perspectivele cele mai promiţătoare?
- Există tendinţe favorabile în politica potenţialilor finanţatori?
- Există tendinţe favorabile sociale, politice, economice, juridice, inclusiv în politicile guvernamentale şi de administraţie locală?
- Care sunt oportunităţile de instruire, training şi perfecţionare pentru personalul organizaţiei?

Pentru rubrica „Ameninţări":

- Cu ce obstacole vă confruntaţi în activitatea organizaţiei?
- Care sunt acţiunile competitorilor?
- Se vor schimba pretenţiile beneficiarilor faţă de activitatea, serviciile şi munca organizaţiei dumneavoastră?
- Schimbările tehnologice din prezent vă ameninţă poziţia organizaţiei în comunitate/societate?
- Aveţi probleme cu debitele financiare, circulaţia banilor şi strategiile de strângere de fonduri?
- Lipsesc oportunităţile de instruire, training şi perfecţionare pentru personalul organizaţiei?
- Există tendinţe nefavorabile în politica potenţialilor finanţatori?
- Există tendinţe nefavorabile sociale, politice, economice, juridice, inclusiv în politicile guvernamentale şi de administraţie locală?

Ghid pentru elaborarea strategiilor
(adaptare după Iosifescu, 2000a, pp. 28-30)

Principii generale	Întrebări la care o bună strategie trebuie să răspundă	Exemple
• O bună strategie porneşte de la provocările mediului în care funcţionează organizaţia.	• Care sunt factorii sau elementele din mediu care ameninţă sau pot influenţa negativ (dacă nu sunt luate în seamă) funcţionarea şi dezvoltarea organizaţiei?	– schimbări în legislaţie; – reducerea surselor de finanţare; – descentralizarea administrativă şi creşterea atribuţiilor autorităţilor publice locale; – diminuarea interesului factorilor politici de decizie; – lipsa de informare a publicului; – lipsa de formare managerială a unor lideri de organizaţii.
	• Care sunt tendinţele previzibile de evoluţie a acestor factori sau elemente?	Tendinţele de evoluţie – precum şi considerarea acestor tendinţe ca oportunităţi sau ca ameninţări – sunt definite situaţional.
• O bună strategie porneşte de la misiunea asumată a organizaţiei în vederea asigurării continuităţii programelor de dezvoltare subsumate.	• Care este scopul fundamental, rostul existenţei organizaţiei respective?	Fiecare organizaţie sau instituţie îşi defineşte misiunea pornind de la condiţiile specifice în care funcţionează, cultura proprie şi viziunea managerilor şi a membrilor organizaţiei asupra viitorului instituţiei lor.
• O bună strategie defineşte scopurile strategice – ţintele dezvoltării organizaţiei pe termen mediu (1-2 ani) şi lung (3-5 ani) – argumentând modul în care atingerea acestor ţinte serveşte misiunii organizaţiei.	• Care sunt scopurile majore ale dezvoltării organizaţiei aşa cum au fost ele stabilite şi asumate de către membrii acesteia?	– implicarea părinţilor în activităţile de intervenţie; – asigurarea încadrării cu personal calificat; – dotarea cu aparatură modernă; – asigurarea unor programe de pregătire continuă a personalului; – informarea opiniei publice prin campanii publicitare etc.

Principii generale	Întrebări la care o bună strategie trebuie să răspundă	Exemple
	• De ce am ales aceste ţinte strategice?	Argumentele sunt, de obicei, specifice organizaţiei.
	• Cum contribuie atingerea ţintelor strategice la realizarea misiunii organizaţiei?	*Idem*
• O bună strategie are ca fundament foarte buna cunoaştere a nevoilor şi a posibilităţilor – atât în privinţa organizaţiei, cât şi a comunităţii.	• Care sunt nevoile de dezvoltare ale organizaţiei? • Care este cererea de servicii din partea comunităţii? • Care sunt instrumentele de analiză a nevoilor organizaţionale şi comunitare?	Nevoile organizaţionale pot fi foarte diverse; la fel în privinţa cererilor comunitare.
• O bună strategie defineşte opţiunile fundamentale ale organizaţiei privind căile privilegiate de atingere a ţintelor strategice.	• Care sunt opţiunile organizaţiei privind modurile de atingere a ţintelor strategice? • Care dintre resursele strategice ale organizaţiei sunt puse în operă pentru atingerea acestor ţinte strategice?	Vezi mai sus. – ne bazăm pe un personal calificat; – avem relaţii privilegiate cu comunitatea locală; – dispunem de o bază materială deosebită.
• O bună strategie este completată cu planuri operaţionale definite pentru fiecare activitate sau fiecare program.	• Care sunt programele sau activităţile care servesc cel mai bine realizării ţintelor strategice folosind resursele strategice şi căile privilegiate de acţiune? • Care sunt obiectivele acestor activităţi/programe? • Care sunt resursele necesare atingerii obiectivelor stabilite? • Care sunt etapele, termenele şi responsabilităţile pentru fiecare program şi pentru fiecare activitate concretă?	Vezi mai sus.

Principii generale	Întrebări la care o bună strategie trebuie să răspundă	Exemple
	• Care sunt indicatorii de performanţă (date observabile care arată dacă şi în ce măsură au fost atinse obiectivele) ce vor fi utilizaţi la monitorizare şi evaluare ?	
• O bună strategie se defineşte prin implicarea şi participarea tuturor grupurilor de interese şi devine operaţională numai după obţinerea acordurilor acestora.	• Cum a fost implicat personalul organizaţiei în definirea strategiei ? • Cum au fost implicaţi beneficiarii în definirea strategiei ? • Cum au fost implicate autorităţile publice locale în definirea strategiei ? • Cum au fost implicate celelalte organizaţii din comunitate în definirea strategiei ? • Cum a fost obţinut acordul acestor organizaţii ?	Stilurile, metodele şi tehnicile participative sunt numeroase şi sunt selectate în funcţie de specificul activităţilor şi de experienţa organizaţiei.

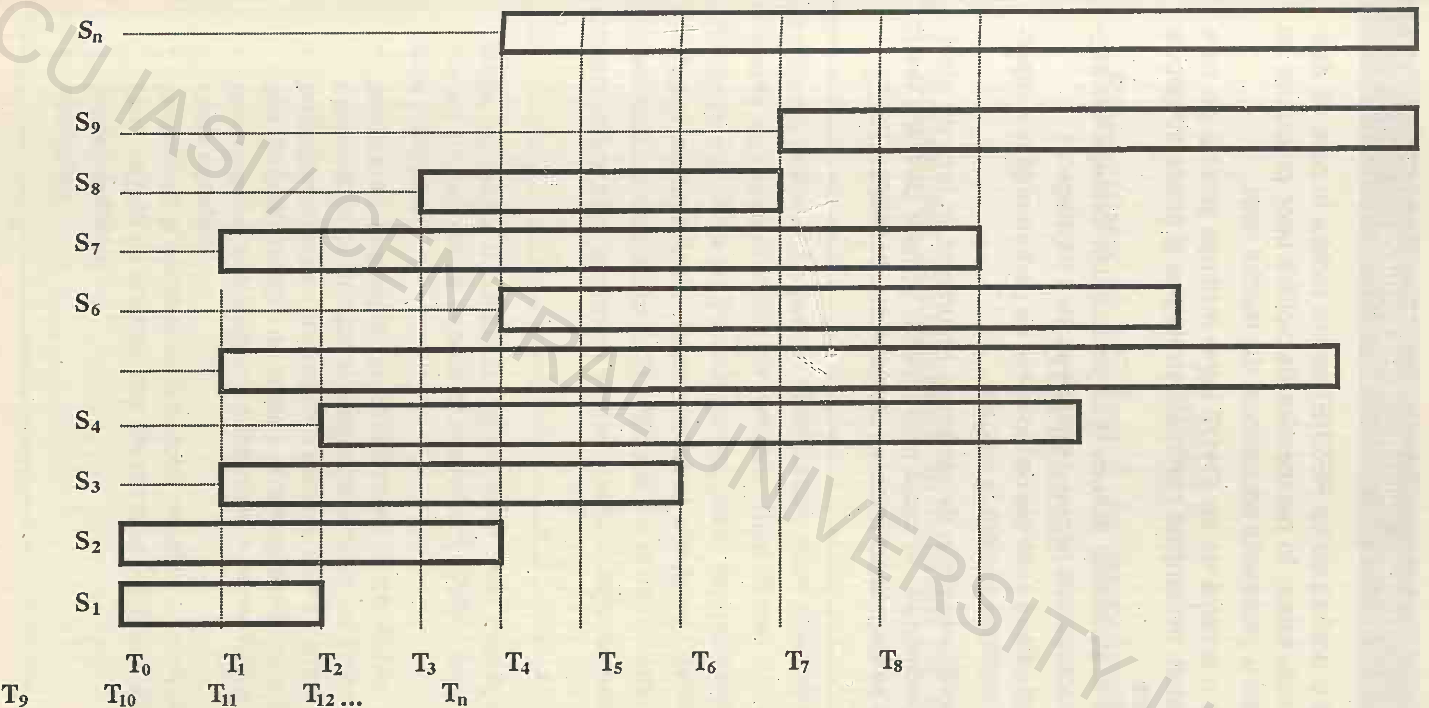


Fig. 8. *Schema generală a unei diagrame Gantt*

Notă : Unităţile de timp (respectiv T_n) pot fi zile, săptămâni sau luni. Pentru fiecare sarcină este reprezentată o bară care, periodic, în funcţie de etapa sau de intervalul de timp din derularea proiectului, va fi colorată/marcată, astfel încât să se poată vizualiza cu uşurinţă evoluţia proiectului.

Întrebări, exerciţii, teme de lucru

1. Efectuaţi o analiză de tip *PEST(E)* pentru judeţul în care vă desfăşuraţi activitatea, în perspectiva dezvoltării unor programe de ameliorare a procesului educaţional din mediul rural.
2. Efectuaţi o analiză de tip *SWOT* într-o instituţie şcolară pe care o cunoaşteţi, evidenţiind resursele strategice şi ţintele strategice identificate.
3. Elaboraţi şi structuraţi sinteza unui proiect/plan strategic de dezvoltare instituţională pentru o unitate şcolară (la alegere).
4. Prezentaţi câteva exemple de indicatori de performanţă prin raportare la o instituţie şcolară la alegere.
5. Cum stabiliţi priorităţile de alocare a resurselor, în faza de planificare operaţională, în cazul unei instituţii şcolare care are drept prioritate strategică schimbarea ofertei educaţionale?

Capitolul 4

Eficacitate şi eficienţă în managementul educaţional

4.1. Activitatea managerială în condiţii de eficienţă şi eficacitate

Experienţa anilor '80 a permis identificarea unor răspunsuri referitoare la creşterea autonomiei unităţilor şcolare, fiind lansat un model de autoconducere a şcolilor (*self-management*, *local management of schools* sau *site-based management*). Acest model al conducerii relativ autonome la nivelul bazal al sistemului de învăţământ s-a dovedit viabil din perspectiva creşterii eficacităţii instituţiei şcolare (*school improvement*).

Baza modelului o constituie aşa-numitul *ciclu managerial de colaborare* (*collaborative school management cycle*), care include şase faze principale:

- *precizarea finalităţilor şi identificarea necesităţilor* – corespund momentului de analiză şi diagnoză la nivel instituţional;
- *proiectarea* (elaborarea politicii şcolare, a strategiilor, a obiectivelor şi a direcţiilor majore de urmat) – corespunde funcţiei de proiectare;
- *programarea activităţilor* – subfuncţie a proiectării şi moment succesiv acesteia;
- *pregătirea şi aprobarea bugetului necesar* – presupun tot proiectare, bazată pe analiză, dar din perspectivă financiară;
- *implementarea*;
- *evaluarea*.

Din analiza acestui model se pot desprinde următoarele concluzii pentru practica managerială în condiţii de eficienţă şi eficacitate :

- necesitatea delimitării activităţii manageriale pe segmentele unui ciclu managerial ;
- necesitatea organizării activităţii cu delimitarea clară a compartimentelor de decizie şi a celor de execuţie ;
- conducerea la nivel instituţional are sarcini legate de analiză, diagnoză şi proiectare de ansamblu (proiectarea şi programarea concretă le revin mai ales managerilor de la nivelurile ierarhice medii) ;
- implementarea poate fi urmărită de la nivel instituţional (din perspectiva funcţionării întregii unităţi) ; coordonarea operaţională şi controlul de detaliu le aparţin managerilor de la nivelurile ierarhice medii ;
- într-o structură organizatorică bine definită, cu o corectă, fluentă şi consecventă acţiune a funcţiilor manageriale pe parcursul unui ciclu managerial, activitatea poate fi eficientizată, evaluarea finală fiind în măsură să demonstreze creşterea calităţii activităţii.

În lucrarea *Management educațional* (2003), editată de Institutul Român de Management educațional (IRMEd), autorii fac următoarele delimitări conceptuale referitoare la terminologia de bază a acestui capitol:

- *eficacitatea* – reprezintă măsura în care o acțiune sau o activitate realizează finalitățile propuse;
- *eficacitatea educațională* – poate fi înțeleasă ca măsura în care activitatea din domeniul educațional şi-a realizat toate finalitățile propuse (în raport cu nivelul de raportare), măsura în care a îndeplinit standardele de formare sau standardele instrucționale corelate cu obiectivele specifice formulate pe diferite niveluri de acțiune;
- *eficacitatea şcolară*[1] – se raportează la nivelul instituțional (al instituției şcolare) şi reprezintă măsura în care activitatea şcolii şi-a realizat finalitățile propuse;
- *eficiența* – reprezintă realizarea finalităților propuse cu un consum mic de resurse.

1. Uneori, eficacitatea şcolară şi cea educaţională sunt considerate ca fiind sinonime, ambele referindu-se fie la aspectele educaţionale (educaţia considerată ca proces şi produs), fie la aspecte legate de instituţia în care se derulează procesul şi unde se obţin produsele educaţiei formale.

- *eficienţa educaţională* – reprezintă obţinerea unor rezultate aşteptate la nivelul celui educat (în corelaţie cu finalităţile educaţionale fixate) în condiţiile unui consum mic de resurse;
- *eficienţa şcolară* – poate fi definită din perspectiva elevului ca obţinerea succesului şcolar cu un minim de resurse consumate; poate fi definită şi din perspectiva instituţiei şcolare în sensul realizării misiunii acesteia cu un consum mic de resurse materiale, umane, financiare etc. Se poate vorbi de eficienţă şcolară în cea de-a doua accepţiune numai în cazul unei rate confortabile de eficienţă şcolară în prima accepţiune;
- *economicitatea* – reprezintă măsura în care acţiunea sau activitatea a consumat resursele disponibile (fizice şi psihice ale agentului, resursele materiale, financiare etc.);
- *efectivitatea* – este un termen ce desemnează relaţia dintre eficienţă şi utilitate, gradul în care rezultatul acţiunii sau al activităţii satisface nevoi reale ale agentului sau ale unui beneficiar desemnat;
- *efectivitatea educaţională* – ţine de evaluarea funcţionării sistemului de învăţământ şi a procesului de învăţământ în sens larg şi presupune gradul de adecvare a produsului educaţional (spre exemplu, elevul format pe diferite niveluri de şcolaritate şi, mai ales, aflat la finalul formării sale) la nevoile reale ale beneficiarilor, nevoi legate de integrarea lor şcolară, socială sau profesională.

Definirea conceptului de eficacitate şcolară este considerată dificilă deoarece acesta nu este neutru, ci implică raportarea la criterii bine definite în raport cu fiecare dintre nivelurile la care funcţionează o instituţie şcolară şi este nuanţat de raportarea la fiecare unitate şcolară în parte. S-a ajuns la un relativ consens privind necesitatea ca accentul să cadă pe rezultatele la nivelul elevilor şi în special privind conceptul de *valoare adăugată de către şcoală* (o şcoală eficace adaugă un plus de valoare în formarea elevilor ei în comparaţie cu alte şcoli servind aceloraşi finalităţi generale).

Între instituţiile de învăţământ se conturează o serie de diferenţe privind gradul de eficacitate, care ţin de acţiunea unor factori organizaţionali, cum ar fi :

- climatul stimulativ în interiorul unităţii şcolare ;
- accentul pe curriculum şi pe predare (din perspectiva implementării curriculumului) ;

- obiectivele clare şi aşteptările înalte de la elevi ;
- sistemul funcţional de monitorizare a progresului elevilor ;
- preocuparea permanentă pentru dezvoltarea personalului şcolii ;
- implicarea activă (cu valoare stimulativă) a părinţilor şi a comunităţii în viaţa şcolii ;
- susţinerea şcolii din partea structurilor manageriale supraordonate ;
- sistemul de valori cu rol de direcţionare a membrilor organizaţiei şcolare ;
- existenţa unei interacţiuni şi a unei comunicări intense între membrii organizaţiei, atât pe orizontală, cât şi pe verticală.

Măsurarea eficacităţii presupune stabilirea unor parametri clari ; printre aceştia se numără *consistenţa* şi *consecvenţa* influenţei şcolii asupra rezultatelor elevilor. S-a constatat că influenţa şcolii asupra formării elevilor este mai evidentă în cazul raportării la ieşiri (spre exemplu, abilităţile matematice sau cele din domeniul unor arii curriculare, în care şcoala are influenţe preponderente, dacă nu chiar aproape exclusive). Nu putem invoca acelaşi argument şi în cazul conduitei lingvistice, unde rolul familiei nu poate fi neglijat. Din acest motiv, sunt necesare mai multe studii şi asupra conduitelor afective şi sociale ale elevilor, astfel încât să putem identifica mai uşor care este aportul şcolii şi cel al mediului de provenienţă al elevilor[1] (familial şi social) la nivelul lor de achiziţii.

Literatura de specialitate enumeră, fără pretenţii de exhaustivitate, 11 factori-cheie ai eficacităţii şcolare :

Factori	Trăsături caracteristice
Conducerea în plan profesional (cu aspectele sale specifice calităţilor de lider)	• Fermitate şi focalizare pe finalităţi • Abordare participativă • Conducătorul este profesionist
Împărtăşirea viziunii şi a misiunii şcolii	• Unitate a finalităţilor propuse • Consistenţă şi constanţă a practicilor • Relaţii colegiale şi de colaborare

1. Chiar dacă, în general, rezultatele cercetărilor în domeniu pot fi considerate valabile, nu este oportună realizarea unor generalizări în baza lor, întrucât nu pot fi neglijate diferenţele considerabile determinate de contextul sociopoliticoeconomic în care fiinţează unităţile şcolare investigate ; aceste diferenţe apar chiar şi în interiorul aceluiaşi sistem de învăţământ, cu atât mai mult între sisteme din ţări diferite.

Factori	Trăsături caracteristice
Mediu de învăţare	• Atmosferă guvernată de ordine • Un mediu atractiv pentru muncă (motivant)
Centrarea activităţii de fond pe predare-învăţare	• Timp maximal folosit pentru învăţare • Accente academice • Focalizare pe achiziţii (în termeni de competenţe)
Predare cu obiective clare	• Eficienţă în organizare • Claritatea obiectivelor • Lecţii clar structurate • Utilizarea unor strategii didactice adaptate posibilităţilor individuale ale elevilor • Conţinuturi cu relevanţă practică
Aşteptări înalte	• Aşteptări înalte la nivelul întregii şcoli şi în toate domeniile • Aşteptări explicite, cunoscute de toţi actorii implicaţi în actul instructiv-educativ • Mediu de emulaţie, de stimulare şi provocare
Întăriri pozitive	• Disciplină clară şi fermă • Feedback relevant şi bine utilizat
Progres în monitorizare	• Monitorizarea progreselor elevilor • Evaluarea performanţelor şcolare
Responsabilităţile şi drepturile elevilor	• Ridicarea stimei de sine la elevi • Claritatea responsabilităţilor • Controlul activităţii
Parteneriatul şcoală-familie	• Implicarea părinţilor în activitatea de învăţare a copiilor lor
Organizaţie cu efecte formative	• Dezvoltarea permanentă a personalului în interiorul unităţii şcolare

Din această perspectivă, putem spune despre un manager că este eficace dacă : are o viziune clară asupra a ceea ce înseamnă o şcoală eficace, este capabil să determine personalul instituţiei şcolare să împărtăşească viziunea lui, îşi organizează timpul de aşa manieră încât să-şi poată duce la bun sfârşit misiunea ce decurge din această viziune.

4.2. Proces educaţional eficace şi eficient

În volumul *Management educaţional* (2003), autorii prezintă trei componente fundamentale ale unui proces educaţional eficace şi eficient: unele aspecte referitoare la curriculum, modalităţile de grupare a actorilor procesului educaţional şi comportamentul în predare al cadrelor didactice.

a. ***Unele aspecte legate de curriculum*** – deschidere spre managementul curriculumului – în sensul organizării şi aplicării curriculumului ca atribuţie a *managerului şcolar*[1] şi a *managerului educaţional*[2], respectiv: modul în care se implementează curriculumul naţional în unitatea şcolară şi modul în care se concepe, se elaborează, se implementează, se evaluează şi se dezvoltă curriculumul la nivelul şcolii (cu cele două aspecte ale sale: de complementaritate faţă de curriculumul naţional şi de aprofundare a unor arii curriculare ale acestuia). Curriculumul nu se reduce la conţinuturile destinate predării-învăţării, acestea fiind doar expresia lui finală; el cuprinde în sine finalităţile actului educaţional, obiectivele acestuia pe diferitele lor paliere de formulare, modalitatea de organizare ierarhică a învăţării (prin raportare la structura ierarhică a obiectivelor), organizarea contextului de învăţare cu implicaţiile sale metodologice, aspecte legate de evaluarea eficacităţii învăţării şi ofertele procedurale legate de posibilităţile de recuperare a unor eşecuri sau carenţe în învăţare.

În abordarea procesului educațional, dacă se ia în considerare sensul larg al conceptului de curriculum, trebuie avute în vedere mai multe niveluri: elevii, clasa, şcoala şi contextul educațional. Ideea de bază este aceea că eficacitatea actului de învățare la nivelul elevului este determinată de:

- *timpul acordat învățării*;
- *oportunitățile de învățare* oferite;
- *calitatea procesului educațional* în ansamblul lui;
- *influența unor factori de mediu* specifici fiecărui elev.

---

1. *Managerul şcolar* este conducătorul instituţiei şcolare sau persoana învestită cu statut-rol de manager formal (inspector şcolar la diferite niveluri, şef de catedră sau de comisie în interiorul unităţii şcolare).
2. *Managerul educaţional* (profesorul/educatorul) este conducătorul actului educaţional în relaţia directă cu elevul.

Aceşti factori, fie că au o influenţă directă sau indirectă, se reflectă în calitatea învăţării la nivelul elevului. Cei mai importanţi factori par a fi activitatea la clasă, timpul acordat învăţării şi oportunităţile de învăţare (maniera de lucru) ; ei filtrează şi influenţa celorlalţi factori ce acţionează în interiorul şcolii, dar sunt la rândul lor tributari unor factori individuali care ţin de elev şi de personalitatea acestuia.

Întreaga activitate şcolară, condusă de managerul şcolar, face ca elevul, cu personalitatea lui distinctă, aflată la un anumit nivel de evoluție, să se dezvolte *prin învățare*, aceasta însemnând, pentru fiecare ciclu managerial (an şcolar sau ciclu şcolar):

- *un plus de cunoştințe funcționale* – zona lui „a şti";
- *un plus de deprinderi de muncă intelectuală* – zona lui „a şti să faci ceva cu ceea ce ştii";
- *un plus de abilități, capacități, un nivel superior de dezvoltare a aptitudinilor* – zona lui „a şti să fii";
- *un nivel superior de elaborare a trăsăturilor de personalitate* – zona lui „a şti să fii şi să devii".

În consecinţă, fiecare ciclu managerial aduce elevului un plus de competenţă. Valoarea acestui plus, raportul dintre ceea ce s-a propus să se realizeze la nivelul fiecărui elev şi ceea ce s-a realizat sunt componente ale eficacităţii şcolare în ansamblul său.

b. ***Modalităţile de grupare a actorilor procesului educaţional*** – deschidere spre managementul organizaţiei ; literatura de specialitate consideră că modalităţile de constituire a grupurilor de învăţare au o influenţă considerabilă asupra eficacităţii procesului educaţional.

Sunt implicate aici două planuri ale grupării care sunt mai evidente în sistemele de învățământ în care ponderea curriculumului național este mare:

- *gruparea pe clase* (activitatea didactică pe clase şi pe lecții) – clasa ca grup constant de învățare căruia elevul îi aparține o perioadă constantă de timp – de obicei, un ciclu şcolar. Apartenența elevului la o clasă, sintalitatea acesteia, nivelul real şi nivelul de pregătire a

clasei respective aşa cum este perceput de către profesori şi elevi (nu totdeauna egale, nu totdeauna obiective), raportarea profesorilor la grupul clasei şi raportarea clasei la profesori sunt factori de influență asupra eficacității şcolare la nivelul fiecărui elev în parte şi, prin aceasta, la nivelul întregii unități şcolare. În acelaşi plan, prin introducerea disciplinelor opționale se determină desființarea grupului clasei, cel puțin pentru unele secvențe ale timpului de învățare, şi reunirea elevilor din mai multe clase în alte grupuri de învățare, fiecare, la rândul său, cu sintalitatea sa, cu un anumit specific relațional cu profesorii şi cu aceleaşi influențe asupra elevilor, luați individual, precum şi asupra eficacității şcolare în ansamblul ei;

– *planul grupării la nivelul actului de învățare* – derulat fie în clasă, fie în grupul constituit prin opțiuni față de o arie curriculară anume; este implicată aici organizarea învățării cu metodologia ei specifică. Uneori, exacerbarea rolului şi importanței grupelor de învățare (*grouping*-ul), mutarea accentului pe acest aspect în detrimentul metodelor de învățare propriu-zisă au dus la rezultate negative. Activitatea didactică pe microgrupuri se dovedeşte a fi o manieră de apropiere a procesului educațional de nevoile fiecărui individ, de specificul său personal, mărind randamentul în învățare, şi este demonstrată de o serie de studii, ca şi de practica însăşi.

Aceste caracteristici duc la ceea ce se numeşte *instruire adaptată*, care se poate aplica nu doar în contextul lucrului pe microgrupuri, ci şi în contextul claselor. În ultimă instanţă, instruirea adaptată, desfăşurată în grup-clasă sau microgrup în interiorul clasei, vizează şi alte aspecte deosebit de importante pentru eficacitatea procesului educaţional : utilizarea timpului de învăţare şi metodologia utilizată în învăţare (oportunităţile de învăţare), corelată cu mijloacele de învăţare (manuale, materiale didactice etc.).

c. ***Comportamentul în predare al cadrelor didactice*** – deschidere spre managementul personalului ; abordările metodologice, organizarea învăţării, inclusiv utilizarea învăţării pe microgrupuri, sunt aspecte ce ţin în mai mare măsură de profesor[1]. De asemenea, proiectarea lecţiei, comportamentul

1. Pentru alcătuirea orarului, distribuţia elevilor pe clase, implementarea curriculumului naţional şi elaborarea şi implementarea celui de la nivelul unităţii şcolare, implicarea profesorului ca manager educaţional este mai redusă. Managerii şcolari (directorul şi şefii de catedră) sunt în mai mare măsură responsabili de aceste aspecte.

său concret la clasă, relaţia socioafectivă cu elevii, utilizarea concretă a timpului destinat formal învăţării, evaluarea de tip docimologic sunt determinate în cea mai mare măsură de stilul didactic al profesorului. Acest comportament profesional, marcat de trăsăturile de personalitate (care poate fi modelat în funcţie de situaţie, la fel ca orice stil managerial), poate avea efecte pozitive asupra procesului de învăţare la nivelul elevilor ; este adevărat că unele aspecte ale diferitelor stiluri didactice, o combinatorică nefericită de elemente structurale specifice diferitelor stiluri pot determina şi efecte negative, uneori de lungă durată, în special asupra „motorului" activităţii de învăţare – motivaţia acesteia.

Un profesor trebuie să fie format pentru a avea un comportament eficace la clasă, atât în timpul pregătirii sale iniţiale, cât şi prin stagii de pregătire continuă/perfecţionare („*in service" training*). Programele şcolare, prin obiectivele-cadru şi de referinţă fixate, prin tematicile eşalonate, prin sugestiile metodologice prezente, prin manuale (chiar şi alternative), structurile claselor de elevi, orarul sunt aspecte de care profesorul trebuie să ţină cont şi asupra cărora nu prea are posibilitatea să intervină ; în schimb, el are posibilitatea de a-şi pune amprenta stilului didactic, a propriei personalităţi şi angajări în activitatea profesională.

Rezultatele învăţării sunt dependente şi de performanţele grupului, de echilibrarea obiectivelor formării (cunoştinţe – atitudini – motivaţii – comportamente – reprezentări sociale), de climatul psihosocial al clasei, de modurile de organizare a elevilor, de aprecierea celorlalţi, de afirmarea unor lideri, de climatul emoţional şi moral al grupurilor din clasă, de sistemul de aşteptări al acestei clase şi de criteriile de apreciere valorică, de îndeplinirea rolului de lider al clasei de către profesor.

La clasă, profesorul nu realizează numai predarea – învățarea – evaluarea, ci şi relaționează cu elevii, influențându-le comportamentul de învățare, intervine în direcționarea evoluției lor generale; fiind figura centrală pentru elevi, profesorul capătă şi alte roluri de influențare educativă, adăugându-şi noi comportamente în activitatea cu clasa:

- planifică activitățile, determină sarcinile pe variate niveluri, îşi structurează conţinuturile, îşi programează acțiunile;
- organizează activitățile clasei, determină climatul specific de muncă;

- comunică informaţii variate;
- conduce activitatea desfăşurată în clasă, după normativitatea specifică;
- coordonează activităţile, sincronizează realizarea obiectivelor, armonizează stilurile şi ritmurile, încheagă colectivul, previne influenţele negative;
- îndrumă elevii în cunoaştere, în activitate;
- motivează elevii prin echilibrul stimulare-sancţionare;
- consiliază elevii pe problemele specifice vârstei şi individuale;
- controlează evoluţia elevilor în raport cu obiectivele procesului didactic;
- apreciază, evaluează atingerea performanţelor, a standardelor date, formulează judecăţi de valoare.

Prin aceste comportamente, profesorul influenţează managerial activitatea instructiv-educativă, cu efecte directe asupra calităţii, eficienţei şi eficacităţii actului didactic, fără a confunda cele două planuri de acţiune. Profesorul-manager îşi creează condiţiile necesare pentru reuşita activităţilor în clasă, nu numai sub aspectul precizării clare a obiectivelor, prelucrării conţinutului tematic, alegerii strategiilor etc., ci şi al celorlalte condiţii care facilitează desfăşurarea optimă a acestor activităţi în plan pedagogic: condiţiile ergonomice, psihologice, sociale, operaţionale, inovatoare, normative.

Cele trei mari categorii de aspecte: *curriculum*, *structurile organizatorice ale formării* şi *comportamentul profesorului*, cu particularităţile lor, au un rol incontestabil în influenţarea eficacităţii învăţării la elevi, dar nu cu acelaşi grad de evidenţă; astfel, de exemplu, dacă *claritatea obiectivelor* şi *logica ordonării conţinuturilor* pot fi evidente la nivelul *curriculumului*, *claritatea conţinuturilor* şi *structura lor de detaliu* ţin mai degrabă de *comportamentul profesorului* şi sunt mai puţin evidente ca rol în curriculum (cu formele sale obiective de expresie: planul şi programa şcolară). Există deci între aceste aspecte, respectiv între componentele lor, o interacţiune dinamică, iar rezultatul final din perspectiva eficacităţii învăţării la elevi este dependent de această interacţiune.

Evaluarea eficienței activității educaționale la clasă

O analiză coerentă a acestei problematici are în vedere răspunsul la următoarele întrebări: Cine sunt evaluatorii activității instructiv-educative desfăşurate de profesor la clasă? Ce evaluează aceştia? Cu ce instrumente/proceduri? Cu ce scop? Care este locul şi rolul managerului şcolar în contextul actului evaluativ? În linii generale, acestor întrebări li se poate răspunde prin ceea ce urmează:

- cei mai importanți evaluatori sunt *elevii* înşişi – deşi ei nu au suficientă competență pentru a evalua nivelul de pregătire profesională a profesorului, în special pregătirea în domeniul de specialitate, ei pot evalua cel mai bine calitățile didactice ale profesorului, măsura în care acesta reuşeşte să se facă înțeles, maniera sa de lucru, calitățile lui de animator-facilitator, ipostaza sa de evaluator cât mai obiectiv al achizițiilor realizate de ei în planul cunoaşterii şi al dezvoltării deprinderilor de muncă intelectuală sau a altor deprinderi implicate de studiul disciplinei/ariei curriculare predate;
- alături de elevi şi în mare măsură prin intermediul acestora, *părinții* sunt de asemenea evaluatori ai activității la clasă – ei percep calitatea prestației profesorilor nu doar prin rezultatele obținute de copiii lor, ci, mai ales, prin nivelul motivației pentru învățare pe care aceştia o manifestă în raport cu aria curriculară de referință;
- *şeful de catedră* – prin asistențele la ore poate fi un evaluator de luat în seamă, mai ales pentru că, fiind de aceeaşi specialitate cu profesorul, poate face o evaluare a nivelului de pregătire de specialitate a acestuia, dar şi a calității prestației didactice specifice disciplinei/ariei curriculare pe care o predă;
- *managerul şcolar/directorul de unitate şcolară* este evaluatorul formal învestit cu această calitate. Chiar dacă este de o altă specialitate decât profesorul, el îşi poate baza evaluarea pe datele oferite de către şeful de catedră şi pe propria sa observare a actului didactic în timpul asistențelor, la care adaugă rezultatele obținute în mod curent de elevi. La finele fiecărui an, directorul, împreună cu alți factori de decizie din unitatea şcolară, acordă calificative profesorilor, stabileşte gradații şi salarii de merit. Toate aceste demersuri trebuie să se bazeze pe o evaluare ce are ca fundament parametri clari care conferă o mai mare obiectivitate evaluării sale.

Evaluarea cât mai obiectivă, în baza unor parametri caracterizați prin claritate şi transparență, cu argumentare solidă, a activității profesorului

nu are doar valoare în sine, ci poate avea şi consecinţe deosebite pe un plan calitativ superior: face posibilă dezvoltarea motivaţiei intrinseci, determină o autoevaluare mai bine fundamentată, generează un climat de muncă în care evaluările subiective şi conflictele de interese au mai puţin spaţiu de desfăşurare.

Conceptul de *school improvement*, des utilizat în literatura anglo-saxonă, se bazează pe aspecte-cheie cum ar fi : obţinerea unor rezultate mai bune la teste/examene, dezvoltarea capacităţilor de învăţare, creşterea stimei de sine. Pentru personalul şcolii, rezultatele dorite se referă la : dezvoltarea relaţiilor colegiale, creşterea responsabilităţilor, dezvoltarea oportunităţilor de învăţare, dezvoltarea profesională etc. În acest context, *creşterea calităţii educaţiei pentru toţi* (cuprinderea în câmpul educaţional a tuturor elevilor şi considerarea oricărei acţiuni destinate creşterii calităţii procesului educaţional din perspectiva tuturor celor supuşi educaţiei la nivelul instituţiei şcolare) are la bază următoarele principii (Hopkins, Ainscow, West, 1994) :

- viziunea unei şcoli (proiecţia vieţii şcolare în viitor) trebuie să dea posibilitatea tuturor celor implicaţi în viaţa şcolară să contribuie la construcţia ei şi la realizarea misiunii stabilite ;
- construirea unei viziuni şi a unei misiuni clare va da posibilitatea şcolii să facă faţă presiunilor externe pentru schimbare prin luarea în considerare a propriilor priorităţi ;
- şcoala trebuie să creeze condiţii pentru ca absolut toţi membrii organizaţiei sale să înregistreze progrese în învăţare ;
- se vor elabora şi dezvolta strategii care să încurajeze colaborarea în vederea dezvoltării atât a fiecărui individ, cât şi a grupului ;
- se va contura şi dezvolta mentalitatea că evaluarea calităţii activităţii este o responsabilitate a tuturor.

Aceste cinci principii trebuie să acţioneze sinergic, şi nu însumate sau doar parţial aplicate, pentru că altfel nu se poate ajunge la creşterea dorită a calităţii. Strategia de dezvoltare a unei şcoli trebuie să fie clară, să implice schimbarea, să fie cunoscută, să fie evaluată înainte de a fi aplicată şi apoi, pe parcursul implementării, să fie reevaluată şi ajustată dacă este necesar.

Evaluarea finală a eficacităţii unităţii şcolare (la finele unui ciclu managerial) poate fi făcută din mai multe perspective:

- din perspectiva *obiectivelor* proiectate – numărul obiectivelor realizate şi calitatea realizării prin raportare la standardele propuse sau impuse;
- din perspectiva funcţionării unităţii şcolare ca *sistem* în care un număr de intrări (resurse umane: elevi, cadre didactice, personal auxiliar şi ajutător; resurse materiale şi financiare: spaţii şcolare, dotări etc.; resurse pedagogice: curriculum, perfecţionarea cadrelor didactice; resurse contextuale: politice, juridice, economice, religioase etc.) participă la realizarea procesului educaţional din care rezultă un număr de ieşiri (corespondente fiecărei categorii de intrări, la care se adaugă acea plusvaloare determinată de procesul în care au fost antrenate, respectiv procesul educaţional);
- din perspectivă *relaţională*, având drept cadru de raportare relaţiile interumane şi reflectarea acestor relaţii în eficacitatea vieţii şcolare;
- din perspectivă *instituţională*, în contextul căreia evaluarea se face pe baza organigramei, urmărindu-se funcţionalitatea fiecărui compartiment în cadrul instituţiei şi contribuţia lui la eficacitatea funcţionării instituţiei ca întreg;
- din perspectivă *statistică*, perspectivă corelabilă cu oricare dintre celelalte şi care exprimă procentual, numeric, anumite aspecte specifice ale diferitelor ipostaze anterior prezentate.

Întrebări, exerciţii, teme de lucru

1. Valorificând informaţiile anterioare, elaboraţi şi structuraţi o strategie de acţiune pentru creşterea eficacităţii într-o instituţie şcolară (la alegere).
2. Pornind de la premisa că sunteţi managerul unei instituţii care oferă servicii educaţionale, elaboraţi un cadru operaţional/o sumă de itemi pentru evaluarea eficacităţii instituţiei pe care o conduceţi.
3. În opinia dumneavoastră, care dintre componentele unui proces educaţional eficace şi eficient are o relevanţă mai mare în practica educaţională (prin raportare la instituţia în care vă desfăşuraţi activitatea)? Argumentaţi răspunsul.

Capitolul 5

Managementul schimbării în serviciile educaţionale

Schimbarea organizaţională vizează efectuarea unor modificări esenţiale ale organizaţiei, în ansamblul ei – modificarea misiunii şi a viziunii, modificarea ofertei educaţionale, introducerea de noi tehnologii cu noi tipuri de activităţi educative, introducerea unui nou sistem de evaluare şi recompensare a performanţelor, modificări semnificative în structura organizaţională etc. –, altfel spus, schimbarea organizaţională corespunde unei noi orientări, fundamentală şi radicală, privind modalităţile prin care o anumită instituţie sau organizaţie urmează să-şi desfăşoare activitatea, cu implicaţii esenţiale asupra comportamentului tuturor membrilor ei. În acest context, managementul schimbării presupune un ansamblu de activităţi specifice (comunicare, antrenare, consiliere şi pregătire) pentru a orienta persoanele, astfel încât să se obţină rezultatele optime pentru îndeplinirea misiunii şi finalităţilor organizaţiei.

Experţii în managementul schimbării sunt preocupaţi să cerceteze în ce măsură o schimbare la nivelul unui sistem sau o schimbare a structurii organizaţionale reprezintă un aspect diferit de cel al schimbării culturii organizaţionale. Există o întrepătrundere a conceptelor de *cultură* şi *sistem*. În mod normal, procesul de rezolvare a problemelor majore din cadrul unei organizaţii combină atât elemente culturale, cât şi de sistem (pe de o parte, sistemele reflectă cultura organizaţională, în sensul că numeroase aspecte ale sistemelor organizaţiei reflectă convingerile culturale mai adânci ; pe de altă parte, schimbările culturii organizaţionale afectează sistemele)[1].

1. Majoritatea schimbărilor organizaţionale curente reprezintă schimbări de sistem, şi nu schimbări ale culturii ; numeroase intervenţii de schimbare izvorăsc din problemele observate în urma unor disfuncţionalităţi ale sistemului.

Există o serie de diferenţe semnificative între schimbarea la nivelul culturii organizaţionale şi schimbarea la nivelul sistemului. Dintre acestea merită evidenţiate următoarele :

Schimbarea la nivelul sistemului organizaţiei	Schimbarea la nivelul culturii organizaţionale
• orientată spre problemă ; • mai uşor de controlat ; • implicată în schimbări progresive ale sistemului ; • orientată spre îmbunătăţirea rezultatelor măsurabile ale organizaţiei ; • diagnosticarea implică descoperirea „nepotrivirilor" în raport cu alte sisteme ; • schimbarea leadership-ului nu este esenţială.	• orientată către valori ; • în mare măsură necontrolabilă ; • preocupată de transformarea credinţelor fundamentale ; • orientată spre calitatea vieţii dintr-o organizaţie ; progresul este greu de măsurat ; • diagnosticul implică preocuparea pentru examinarea efectelor disfuncţionale ale credinţelor fundamentale ; • schimbarea leadership-ului este esenţială.

În planificarea schimbării, trebuie avută în vedere distincţia existentă între schimbarea *planificată* şi cea *neplanificată*. Schimbările neplanificate survin frecvent, uneori în mod aleatoriu, în toate organizaţiile, iar efectul lor asupra rezultatelor obţinute de organizaţie nu poate fi anticipat. Schimbarea planificată reprezintă o strategie conştientă, predeterminată de acţiune în vederea atingerii anumitor obiective dorite. Schimbarea planificată începe de obicei cu o problemă sau o situaţie care trebuie remediată sau îmbunătăţită. Pentru ca schimbarea dintr-o organizaţie să fie eficace, este esenţial ca problemele să fie corect identificate şi ca rezultatele oricărei acţiuni de schimbare să fie evaluate în mod adecvat.

O strategie generală de schimbare parcurge următoarele etape:
- identificarea problemei şi determinarea obiectivelor schimbării;
- culegerea informaţiilor;
- sintetizarea şi analizarea informaţiilor;
- reformularea problemei;
- elaborarea planului de acţiune pentru rezolvarea problemei;
- desfăşurarea acţiunii;
- evaluarea acţiunii.

În literatura de specialitate se foloseşte din ce în ce mai des conceptul de ameliorare/dezvoltare şcolară (*school improvement*), care presupune „orientarea către acţiune şi o continuă dezvoltare profesională a şcolii, schimbări concrete în curriculum, parteneriat activ cu alte şcoli sau instituţii comunitare, deschidere spre trebuinţele reale ale elevilor şi comunităţii, crearea unui mediu şcolar favorabil înţelegerii şi acceptării celorlalţi colegi de şcoală, indiferent de cultura, experienţa sau potenţialul de învăţare al acestora" (Stoll, Fink, 1996). Realitatea şcolară a zilelor noastre a demonstrat faptul că rezolvarea problemelor pe care elevii le întâmpină în procesul instructiv-educativ determină o analiză pe mai multe planuri a problemelor de învăţare, în funcţie de orientarea şi perspectiva de abordare a acestor probleme. Experienţa a arătat că, în condiţiile schimbării, unele cadre didactice sunt mai conştiente de importanţa perfecţionării lor profesionale, explorând şi identificând noi strategii de ameliorare a procesului didactic. În mod asemănător, unele şcoli sunt mai receptive la necesitatea creării unei atmosfere care să încurajeze dezvoltarea profesională.

Numeroase studii şi experiențe practice au scos în evidență unele aspecte referitoare la natura şi rolul schimbării procesului de management în şcoală. În acest sens, putem sublinia următoarele aspecte:

- *schimbarea înseamnă de fapt învățare* – însuşirea unor noi moduri de gândire şi comportament;
- *schimbarea reprezintă un proces, nu un eveniment* – parcurgerea unor operațiuni succesive în vederea adoptării unor modalități diferite de organizare a activităților în şcoală şi în clasă;
- *schimbarea cere timp* – orice proces de schimbare la nivelul şcolii are loc în timp şi orice presiune creată de termene-limită nerealiste produce stres, nelinişte, disconfort şi reacții negative la noile idei sau practici (este nevoie de timp pentru a putea exersa noi comportamente şi atitudini induse de procesul schimbării, iar asimilarea şi individualizarea noilor metode de lucru de către actorii implicați în activitățile şcolii solicită, de asemenea, un interval semnificativ de timp);
- *schimbarea poate fi derutantă şi dureroasă prin efectele sale* – în încercarea lor de a corela noile idei şi modalități de acțiune cu propriile experiențe, interese şi prejudecăți, actorii şcolii pot deforma, adapta sau resemnifica sensul real al ideilor şi teoriilor care susțin

schimbarea. Astfel, obiectivul inițial, chiar dacă a fost prezentat într-o formă logică şi rațională, poate să ajungă să însemne ceva cu totul diferit în viziunea altor persoane. Pe de altă parte, schimbarea înseamnă şi asumarea unor riscuri care pot afecta statutul şi confortul persoanelor, provocând reacții de rezistență şi stări conflictuale cu efecte neplăcute de-a lungul unor perioade mai mici sau mai mari de timp (în funcție de flexibilitatea fiecărei persoane şi gradul ei de adaptare la noile condiții de activitate).

Declanşarea unui proces de schimbare porneşte de la conştientizarea necesităţii schimbării şi continuă cu manifestarea dorinţei de schimbare, acumularea cunoştinţelor necesare, formarea abilităţilor şi consolidarea schimbării.

- *conştientizarea necesității schimbării* – în această etapă, organizația înțelege importanța răspunsului rapid şi eficient la factorii de presiune interni şi externi pentru realizarea schimbării, precum şi riscul pe care şi-l asumă dacă schimbarea organizațională nu este asociată cu schimbarea competențelor;
- *manifestarea dorinței de schimbare* – se recunosc implicațiile negative pentru cazul în care nu se asigură dezvoltarea şi motivarea achiziției noilor competențe şi se recunoaşte că schimbarea este necesară pentru ca organizația să supraviețuiască;
- *achiziționarea cunoştințelor* – organizația ştie ce trebuie schimbat şi ce deprinderi şi valori sunt necesare, iar fiecare grup îşi înțelege rolul în procesul de schimbare;
- *formarea abilităților* – managerii posedă şi utilizează în mod efectiv instrumentele şi procesele pentru realizarea schimbării;
- *consolidarea schimbării* – organizația încurajează şi răsplăteşte în mod direct schimbările în cultură, valori şi inițiativele membrilor ei.

Alegerea celei mai adecvate strategii de schimbare presupune studierea factorilor de influenţă şi identificarea, în prealabil, a dimensiunilor şi formelor de manifestare a sprijinului sau opoziţiei faţă de principiile schimbării, poziţiei iniţiatorilor din punctul de vedere al capacităţii decizionale, informaţiilor şi argumentelor relevante pentru proiectarea schimbării,

energiei necesare pentru implementarea ei, precum şi a mizelor implicate în tot acest proces.

---

a. Condițiile pentru succesul schimbării într-un sistem sunt:
- *claritatea scopului propus* – înțelegerea scopului urmărit evită apariția confuziilor şi a interpretărilor subiective din partea celor implicați în procesul schimbării;
- *obiective realiste* – stabilirea unor priorități în concordanță cu cerințele şi resursele existente în sistem;
- *motivația pentru schimbare* – apare în cele mai multe cazuri din dorința persoanelor de a-şi perfecționa competența profesională în scopul adaptării la noile condiții impuse de schimbare;
- *resurse* – fiecare tip de resursă a sistemului are importanța sa în asigurarea reuşitei schimbării, accentul fiind pus pe resursa umană;
- *evaluarea* – introducerea unor noi metode de lucru atrage după sine noi forme de monitorizare şi evaluare a procesului din sistem.

b. Realizarea concretă a schimbării presupune parcurgerea mai multor stadii:
- recunoaşterea nevoii de schimbare;
- identificarea schimbării necesare (inclusiv a efectelor schimbării);
- aplicarea schimbării;
- evaluarea schimbării.

Dacă ne referim la procesul de reformă/schimbare dintr-o instituţie/ organizaţie care oferă servicii educaţionale, atunci condiţiile pentru succesul schimbării capătă un caracter particular.

În viziunea majorității specialiştilor, condițiile schimbării în educație sunt (Iosifescu, 2000b, p. 26):
– *efectivitatea* – schimbarea devine reală doar atunci când influențează comportamentul profesional al educatorilor, relația educator-educabil şi performanța educabililor (evaluate intern, dar mai ales extern);
– *accentul strategic pe resursa umană* – educatorii sunt principalii actori în conceperea, realizarea şi evaluarea schimbării; alături de

ei trebuie să participe la procesul decizional (direct sau/şi prin reprezentanţi) elevii, părinţii şi comunitatea locală;
- *comunicarea* – deschiderea unui număr cât mai mare de canale de comunicare în interiorul şi exteriorul instituţiilor de învăţământ, transparenţa în luarea deciziilor şi identificarea persoanelor şi a instituţiilor care se constituie în „noduri de comunicaţie" (*gate-keepers*) facilitează în mod evident schimbarea;
- *motivarea* – actorii schimbării educaţionale trebuie motivaţi pentru a susţine şi realiza schimbarea, prin încurajarea inovaţiilor, recompensarea practicilor noi şi recunoaşterea „dreptului de a greşi" (spre exemplu, modalităţile de a motiva un cadru didactic cu experienţă, care a lucrat mai ales cu elevi foarte buni, să-şi schimbe repertoriul metodologic şi să accepte să lucreze diferenţiat cu elevii cu dificultăţi de învăţare integraţi într-o şcoală incluzivă);
- *participarea* – atragerea şi implicarea tuturor părţilor interesate în eforturile de schimbare reprezintă condiţiile fundamentale în susţinerea reformelor; lipsa de participare şi a „sentimentului de proprietate" blochează atât iniţierea, cât şi adoptarea ideilor reformatoare;
- *coerenţa* – subsumarea tuturor programelor şi activităţilor din instituţie/organizaţie noii viziuni asupra schimbării;
- *expertiza* – utilizarea în conceperea, realizarea şi evaluarea schimbării a expertizei recunoscute în domeniu, fără prejudecăţi sau interese de ordin politic, etnic, profesional sau de altă natură;
- *formarea* – educatorii trebuie formaţi şi încurajaţi să-şi modifice atitudinile, concepţiile şi conduita profesională, astfel încât să devină prestatori de înalte servicii sociale şi profesionişti în educaţie.

Direcţiile principale în care trebuie să acţioneze managerii pentru conştientizarea nevoii de schimbare în organizaţiile pe care le conduc sunt:

- schimbarea este mai bine acceptată atunci când este înţeleasă decât atunci când nu este înţeleasă de membrii organizaţiei;
- schimbarea este mai uşor acceptată atunci când nu ameninţă siguranţa subordonaţilor;
- schimbarea este mai uşor acceptată când rezultă din aplicarea unor principii impersonale, anterior stabilite, decât atunci când este dictată prin decizii personale;

- schimbarea este mai bine acceptată când urmează unei serii de schimbări care au determinat succese decât atunci când urmează unei serii de eşecuri;
- schimbarea este mai bine acceptată când este introdusă după o altă schimbare importantă, care a fost acceptată de membrii organizaţiei, decât atunci când se suprapune unei confuzii provocate de alte schimbări;
- schimbarea este acceptată dacă a fost planificată, şi nu dacă este experimentată direct, fără o pregătire minimă;
- schimbarea este mai uşor acceptată de către persoanele care sunt numite de scurt timp în funcţie decât de către cele cu vechime;
- schimbarea este mai uşor acceptată de către persoanele care beneficiază direct de efectele acesteia (cu condiţia ca efectele să fie percepute ca avantaje pe termen lung sau scurt);
- schimbarea este mai uşor acceptată când cei afectaţi au fost ajutaţi să o promoveze decât atunci când a fost impusă din afară;
- schimbarea este mai bine acceptată dacă organizaţia a fost pregătită pentru acest proces.

Atitudinea de respingere a schimbării este generată de teama celor vizați că nu vor fi capabili să facă față noilor situații, dar şi de o serie de alte considerente ținând de perspectiva necunoscutului. Principalele cauze care determină manifestarea rezistenței la schimbare sunt următoarele:

- *interesul personal redus* – oamenii se aşteaptă la o pierdere importantă ca urmare a schimbării, se tem că îşi vor pierde poziția câştigată, că îşi vor pierde prestigiul şi competența, că vor munci mai mult. Reacţia cea mai frecventă într-o astfel de situație constă în adoptarea unui comportament prin care se încearcă mascarea propriilor lipsuri, dar se poate concretiza şi în formarea unor grupuri de presiune care veghează ca schimbarea propusă să nu aibă loc sau să eşueze;
- *înțelegerea eronată a ideii de schimbare* – atunci când schimbarea este insuficient mediatizată, nu sunt înțelese anumite aspecte şi mai ales consecințele schimbării pentru cei implicați în activitatea unei instituții. În acest caz, schimbările preconizate sunt interpretate

în mod deformat, iar zvonurile iau locul informațiilor clare. Zvonurile bine orientate împotriva schimbării – şi îndeosebi cele amenințătoare – tind să aibă un impact mult mai puternic decât orice evidență;

- *evaluarea diferită a situației* – generată de diferențele de percepere a unei situații. Insuficiența informațiilor sau interpretarea diferită a acestora fac ca diferite grupuri sau persoane să aibă o perspectivă diferită privind aceeaşi realitate; în consecință, şi modalitățile de soluționare vor fi diferite;
- *intoleranța față de schimbare* – generată de neîncrederea în propria capacitate de a dobândi noile aptitudini şi competențe; este efectul undei de şoc, determinată de dorința de a evita surprizele (anunțarea bruscă a intențiilor creează o stare de scepticism, de opoziție deschisă). Nesiguranța personală excesivă îi face pe cei care se confruntă cu o astfel de situație să se întrebe: ce implicații va avea această schimbare asupra postului meu?
- *intoleranța față de punctele de vedere contrare propriei viziuni* – este o consecință a fricii de a nu pierde controlul, a dezechilibrării raportului dintre „ce pot eu să fac altora" şi „ce pot ei să-mi facă mie". Reacția cea mai frecventă în astfel de situații se concretizează în încercarea de a salva aparențele, de regulă, nefiind invocate adevăratele motive;
- *neîncrederea în inițiatorii schimbării*, în capacitatea lor de a sesiza adevărata situație şi de a propune măsuri eficiente de schimbare.

Reformarea sistemului de învăţământ din ţara noastră, ca măsură de politică socială şi educaţională, presupune cu necesitate şi schimbări majore la nivel social, caracterizate prin treceri rapide ale sistemelor şi subsistemelor sociale de la o stare de echilibru la alta, uneori cu efecte greu de anticipat.

Schimbarea socială este în strânsă legătură cu ciclul individual al schimbării, caracteristic fiecărui individ sau fiecărei organizaţii în parte şi care presupune mai multe etape/faze (după Carnall, 1990) :

- *negarea* – constă în neacceptarea ideii de schimbare concomitent cu valorizarea stării prezente şi a situaţiei care urmează a fi schimbată ; negarea este cu atât mai puternică cu cât schimbarea e mai brutală şi mai neaşteptată ;

- *apărarea* – constă în reacţii de frustrare şi comportamente defensive concomitent cu perceperea schimbării ca un factor inevitabil şi căruia trebuie să i se facă faţă;
- *excluderea* – constă în trăirea unor stări de anxietate cauzate de prezentul greu de suportat; cu toate acestea, viitorul începe să fie privit cu oarecare încredere concomitent cu acceptarea realităţii şi participarea deschisă, constructivă, la schimbare;
- *adaptarea* – constă într-un proces dificil, neliniar, în care performanţele sunt uneori greu de evidenţiat, fapt care conduce adesea la descurajare şi revoltă;
- *interiorizarea noilor valori promovate de schimbare* – noul sistem este, în fine, creat, noile procese şi noile relaţii între oameni sunt acceptate, noul comportament intră în obişnuinţă, ceea ce duce la reclădirea performanţei şi a stimei de sine pentru persoana care a parcurs un ciclu de schimbare.

Parcurgerea acestor etape este caracterizată de apariția unor bariere în calea schimbării pe care oamenii le activează din diverse motive şi care influențează în mod semnificativ procesul de schimbare. Principalele categorii de bariere în calea schimbării sunt (după Adams şi Carnall, 1990):

- ***bariere perceptive***:
  - *stereotipia* – apare ca urmare a iluziei perceperii a ceea ce ne aşteptăm să percepem şi slabei capacități de a percepe o situație din alt punct de vedere decât cel cu care ne-am obişnuit;
  - *saturația* – rezultatul utilizării în exces a unor canale perceptive şi al tendinței de a nu activa simultan toate canalele perceptive funcționale;
  - *ținta falsă* – este creată de dificultatea de a izola mesajul sau elementele esențiale din masa semnalelor sau informațiilor irelevante ori de tendința contrară de a determina prea strict aria problematică, ignorând o serie de elemente semnificative pentru perceperea corectă a unei situații.
- ***bariere cognitive***:
  - *ignoranța* – apare din cauza absenței unei informări corecte;

- *inflexibilitatea strategiilor intelectuale* sau folosirea automată, repetată a aceloraşi strategii de abordare a unei probleme sau decizii (stereotipul);
- *precedenţa* – asemănătoare stereotipiei, constă în fixarea unui mod de acţiune care anterior a avut succes, fără a lua în calcul eventualele schimbări/modificări de situaţie;
- *substituţia* – apare prin înlocuirea nejustificată a unei probleme noi cu una deja cunoscută şi prin aplicarea, în consecinţă, a strategiilor obişnuite de rezolvare;
- *retenţia selectivă* – datorată selecţiei în exclusivitate a acelor idei sau argumente care corespund unei teorii cunoscute ori unei optici preconcepute despre un fenomen sau despre rezolvarea unei situaţii ori probleme apărute;
- *folosirea incorectă a limbajului* – cu consecinţe directe asupra înţelegerii unui mesaj sau a unei situaţii noi.

• ***bariere ale mediului social***:
- *homeostazia* – adică tendinţa sistemelor, inclusiv a celor sociale, de a menţine echilibrul existent;
- *blocarea ideilor noi prin ignorare, ridiculizare sau analiză excesivă* (acestea fiind interpretate ca ameninţări pentru indivizi, grupuri sau organizaţii);
- *neacceptarea criticii şi susţinerea fanatică a propriilor concepţii* (chiar şi de către persoanele care generează noile idei şi care nu acceptă şi alte opinii constructive);
- fenomene de tipul „şeful care ştie tot" (cazul celor care nu acceptă ideile noi venite de la subordonaţi) şi „autoîmplinirea profeţiilor" (cazul sondajelor de opinie şi al previziunilor sociale care au tendinţa, aparent inexplicabilă, de a se autorealiza, prin dirijarea eforturilor în direcţia propusă sau sugerată de ele).

• ***bariere personal-emoţionale***:
- *obişnuinţa* (preferinţa pentru situaţiile devenite deja familiare);
- *capriciul*, *dependenţa* şi *conformismul* faţă de opiniile grupului, ale colegilor şi superiorilor;
- *autoritarismul* şi *dogmatismul* – evidente la persoanele care nu acceptă schimbările venite din exterior decât dacă sunt propuse sau susţinute de superiori;
- *teama de risc* şi *incapacitatea de a tolera ambiguitatea* – mulţi dintre noi nu ne simţim în siguranţă decât dacă avem de-a face cu certitudini; incertitudinea poate duce la pierderea încrederii în sine, la căutarea siguranţei afective în trecut („era mai bine

înainte...") sau la preocupare pentru judecarea, şi nu pentru generarea ideilor – e mult mai uşor să criticăm decât să găsim argumente favorabile noilor idei.

- ***bariere culturale***:
  - *tabuurile* – problemele care nu pot fi abordate şi discutate sunt ca şi inexistente (deci nici nu merită să fie rezolvate);
  - *cenzura substitutivă a supraeului* – aplicarea normelor etico-morale dobândite în copilărie de la adulţi autoritari împiedică, mai ales în societăţile cu tradiţii paternaliste, ieşirea dintr-un anumit cadru conceptual şi cultural, inducând respectul orbesc faţă de tradiţie;
  - *raţionalizarea excesivă* a unor tendinţe reformiste ca modalitate de abordare în culturile europene de tradiţie greco-romană şi creştină (totul trebuie făcut cu raţiune şi logică, eliminând pe cât posibil sentimentele şi intuiţia);
  - *efecte ale totalitarismului* – evidente în situaţiile când persoana face o disociere la nivel de conduită şi atitudini, acţionând într-un anumit fel în context formal (oficial) şi în cu totul alt fel în context informal (privat) sau simulând un comportament pentru a respecta norma socială, chiar dacă nu aderă din convingere la acea normă.

Măsurile recente privind politicile educaţionale din ţara noastră au evidenţiat o nouă realitate, în care serviciile educaţionale sunt adresate tuturor elevilor din cadrul comunităţii, respectând accesul în mod egal la educaţie pentru toţi copiii. Această evoluţie a venit în sprijinul ideii de educaţie incluzivă, care urmăreşte eliminarea atitudinilor de discriminare şi crearea unei comunităţi şcolare în măsură să asigure o educaţie eficientă pentru majoritatea copiilor, inclusiv pentru copiii care sunt deja cuprinşi în sistemul de învăţământ, dar, dintr-un motiv sau altul, nu obţin rezultate satisfăcătoare, pentru copiii care nu frecventează programul unei şcoli, dar ar putea să o facă dacă şcoala ar reacţiona într-un mod mai flexibil la nevoile lor sau pentru unii copii care au diferite forme de deficienţă şi necesită forme de sprijin suplimentar în programul de pregătire şcolară. Această nouă orientare implică schimbări metodologice şi organizaţionale care vizează cel puţin trei dimensiuni ale vieţii şcolare:

- *cultura şcolii* – se referă la măsura în care filosofia noilor practici educaţionale este împărtăşită de membrii comunităţii şcolare ; această dimensiune se referă atât la realitatea unei şcoli, cât şi la imaginea ei în comunitate ;
- *strategia de dezvoltare a politicilor incluzive în şcoală* – se referă la modul în care noile practici educaţionale sunt introduse în strategia de dezvoltare a şcolii şi la felul în care aceste practici influenţează toate aspectele planificării şcolare ;
- *practica educaţională din şcoală* – modul în care cultura şi strategia de dezvoltare a noilor practici educaţionale din şcoală se reflectă în activităţile din clasă ; altfel spus, modul în care documentele şi activităţile şcolare susţin şi încurajează participarea tuturor elevilor, atât în interiorul, cât şi în afara clasei.

Măsurile de promovare a schimbărilor la nivelul şcolii au evidenţiat necesitatea modificării sau revizuirii sistemelor manageriale, astfel încât funcţia de conducere să poată fi exercitată pe scară mai largă. Altfel spus, schimbarea în şcoală necesită elaborarea unor strategii care să susţină activităţile privind funcţia de conducere, reflectată cu precădere în structurile manageriale. Progresul spre politicile educaţionale moderne este determinat de anumite condiţii organizaţionale care vin în sprijinul creării unui climat favorabil asumării unor riscuri pentru desfăşurarea în condiţii optime a activităţilor planificate. Aceste condiţii sunt :

- conducere eficientă, nu numai la nivelul directorului şcolii, ci la toate nivelurile ;
- strategii de coordonare şi implicare activă a cadrelor didactice, a elevilor şi a comunităţii în procesul decizional şi în politicile de dezvoltare a şcolii ;
- angajare în activităţile planificate prin colaborare la nivelul şcolii ;
- elaborarea unei strategii de perfecţionare a personalului didactic care să urmărească dezvoltarea practicilor de lucru în clasă.

Prezenţa acestor condiţii permite şi asigurarea cadrului favorabil pregătirii continue a cadrelor didactice, încurajarea lor spre abordări inovative ale situaţiilor de învăţare în şcoală.

Trecerea de la schimbarea dirijată, în mare măsură impusă, confruntată cu opoziţii, la *schimbarea continuă*, ca mod de gândire şi acţiune în tot

ceea ce face o organizaţie, reprezintă una dintre cele mai importante inovaţii ale sistemului de management din instituţiile performante de astăzi. Această orientare a dus la apariţia unui nou concept – *organizaţia care învaţă* (*the learning organization*)[1]. Organizaţia care învaţă este caracterizată prin implicarea totală a angajaţilor în procesul de orientare prin conlucrare, în asigurarea responsabilităţii colective pentru schimbarea în sensul valorilor sau principiilor organizaţiei (învăţarea continuă este apreciată şi preţuită, fiind cea mai eficace atunci când fiecare experienţă este considerată o oportunitate pentru a învăţa).

Caracteristicile organizației care învață:

- furnizează continuu oportunități de învățare pentru toți componenții ei;
- foloseşte învățarea pentru atingerea obiectivelor organizației;
- asigură îmbinarea în permanență a performanței individuale cu performanța organizației;
- încurajează cercetarea, dialogul, adresarea de întrebări şi îi face pe oameni să se simtă mai în siguranță, să fie mai deschişi şi să-şi asume riscuri;
- consideră tensiunea creatoare drept o sursă de energie şi de reînnoire;
- ia în considerare o continuă şi conştientă condiționare reciprocă cu mediul.

Activitățile organizației care învață:

- rezolvarea sistemică a problemelor prin: gândirea în baza teoriei sistemelor; folosirea datelor, şi nu a presupunerilor; folosirea instrumentelor statistice;
- experimentarea unor noi modalități de abordare: asigurarea unui nou flux de circulație a ideilor; stimulente pentru asumarea riscului; proiecte demonstrative;

1. Creatorul acestui concept este Peter Michael Senge, profesor de management la Massachusetts Institute of Technology. Conform acestui concept, organizaţia care învaţă (*the learning organization*) este aceea în care oamenii îşi dezvoltă în mod continuu capacitatea de a obţine rezultatele pe care le doresc cu adevărat, în care sunt dezvoltate şi cultivate noi modele de gândire, în care aspiraţiile comune sunt adoptate în mod liber şi în care oamenii învaţă permanent să facă totul împreună.

- învăţarea din propria experienţă şi recunoaşterea greşelilor;
- învăţarea din experienţa altora şi prin preluarea unor practici de succes ale acestora;
- transferul rapid şi eficient al cunoştinţelor către organizaţie prin rapoarte, conferinţe, programe de pregătire.

Pentru transpunerea în practică a principiilor organizaţiei care învaţă, tuturor angajaţilor, de la manager până la personalul de execuţie, le sunt necesare o serie de abilităţi specifice, dintre care menţionăm : să înţeleagă cultura organizaţiei şi să aibă o perspectivă clară asupra evoluţiei viitoare a acesteia ; să fie dispuşi să renunţe la vechile mituri ; să fie orientaţi spre învăţarea continuă ; să acţioneze pentru a-şi dezvolta propria carieră ; să aibă capacitatea de a anticipa traiectoria de dezvoltare a organizaţiei, să facă rapid alegerile şi să obţină un răspuns rapid.

Întrebări, exerciţii, teme de lucru

1. Elaboraţi un cadru operaţional sau o suită de acţiuni prin care intenţionaţi să sensibilizaţi membrii instituţiei/organizaţiei dumneavoastră astfel încât să accepte mai uşor schimbarea şi să reduceţi atitudinea de respingere a schimbării, fără a genera conflicte sau convulsii în interiorul organizaţiei.
2. Elaboraţi sinteza unei strategii generale de schimbare într-o organizaţie (tipul de organizaţie şi tema/problema care generează schimbări majore sunt la alegerea dumneavoastră).
3. Argumentaţi, pornind de la experienţa personală, care dintre barierele enumerate anterior sunt cel mai des întâlnite în acţiunile de schimbare propuse/petrecute în instituţia în care vă desfăşuraţi activitatea.
4. Pornind de la premisa că sunteţi managerul unei instituţii care oferă servicii educaţionale, cum intenţionaţi să-i influenţaţi pe membrii organizaţiei pe care o conduceţi astfel încât să ajungeţi la statutul de „organizaţie care învaţă”?

Capitolul 6

Managementul calităţii şi controlul calităţii totale în serviciile educaţionale

Termenul *calitate* desemnează ansamblul de caracteristici şi particularităţi ale unei entităţi (produs sau serviciu) care îi conferă acesteia posibilitatea de a satisface necesităţi exprimate şi implicite ale unor beneficiari. În cazul unităţii şcolare, calitatea se va referi în principal la ceea ce reprezintă fondul şi raţiunea unei asemenea instituţii – activitatea educaţională ; în consecinţă, calitatea activităţii educaţionale la nivelul instituţiei şcolare va desemna ansamblul de caracteristici ale unităţii şcolare (în plan structural, organizatoric şi funcţional) care îi conferă acesteia posibilitatea de a satisface nevoile de educaţie ale unei populaţii şcolare concrete, exprimate direct de către aceasta sau indirect, prin intermediul comunităţii căreia populaţia respectivă îi aparţine.

Un alt aspect important se referă la calitatea vieții şcolare[1]. Pentru a defini acest concept este necesară o delimitare a noțiunii de *viață şcolară*, care poate fi privită ca un context complex ce presupune:

- realizarea unei *acțiuni educaționale explicite*, în baza unui curriculum formal;

1. Viaţa unei şcoli poate fi înţeleasă ca un sistem complex de factori umani, materiali, financiari, spirituali, organizaţionali, culturali, estetici, etici, juridici etc. ce funcţionează într-o permanentă şi dinamică interacţiune, în interiorul unei instituţii/ organizaţii a cărei menire este de a educa, de a forma tânăra generaţie în raport cu un ideal educaţional formulat în concordanţă cu cerinţele de perspectivă ale societăţii.

- acţiunea *educaţională implicită*, determinată nu doar de programul formal al lecţiilor (partea didactică), ci şi de programul nonformal, adică *activitatea extracurriculară*;
- acele aspecte ce determină *etosul şcolii*, cum ar fi calitatea relaţiilor, preocuparea pentru a se asigura şanse egale elevilor, angajamentul organizaţiei faţă de sarcini şi misiune, gradul de organizare a şcolii şi aspectele ei manageriale etc.

Calitatea vieţii şcolare presupune aşadar posibilitatea de a răspunde, prin modul de existenţă şi funcţionare a şcolii ca întreg, la cerinţele clienţilor direcţi (elevii) şi ale clienţilor indirecţi (părinţii, comunitatea, societatea în ansamblul ei şi chiar personalul şcolii).

Evaluarea calităţii educaţiei constă în examinarea pe baza unor criterii clar precizate a măsurii în care o organizaţie furnizoare de servicii educaţionale şi programul acesteia îndeplinesc standardele. Asigurarea calităţii educaţiei este realizată printr-un ansamblu de acţiuni de dezvoltare a capacităţii instituţionale de elaborare, planificare şi implementare a unor programe de studiu, prin care se formează încrederea beneficiarilor că organizaţia furnizoare de educaţie satisface standardele de calitate. Controlul calităţii educaţiei în instituţiile de învăţământ preşcolar, primar, gimnazial, profesional, liceal şi postliceal presupune activităţi şi tehnici cu caracter operaţional, aplicate sistematic de o autoritate de inspecţie desemnată pentru a verifica respectarea standardelor prestabilite. Îmbunătăţirea calităţii educaţiei presupune evaluare, analiză şi acţiune corectivă continuă din partea organizaţiei furnizoare de educaţie şi se bazează pe selectarea şi adoptarea celor mai potrivite proceduri, precum şi pe alegerea şi aplicarea celor mai relevante standarde de referinţă[1].

Calitatea în educaţie este asigurată prin următoarele procese:

- planificarea şi obţinerea efectivă a rezultatelor aşteptate ale învăţării;
- monitorizarea rezultatelor;

1. Elaborarea standardelor de referinţă, a normelor şi indicatorilor de performanţă în sistemul naţional de învăţământ are în vedere următoarele aspecte: *calitatea sistemului* naţional de învăţământ, *calitatea serviciilor* furnizorilor, *calitatea procesului* de instruire şi de educare a elevilor demonstrată de rezultatele învăţării.

- evaluarea internă şi/sau autoevaluarea[1] rezultatelor;
- evaluarea externă a rezultatelor[2];
- îmbunătăţirea continuă a rezultatelor în educaţie.

Prin Ordonanţa de Urgenţă a Guvernului nr. 75/12.07.2005 au fost înfiinţate, pentru prima oară în sistemul românesc de învăţământ, Agenţia Română de Asigurare a Calităţii în Învăţământul Preuniversitar (ARACIP) şi Agenţia Română de Asigurare a Calităţii în Învăţământul Superior (ARACIS), instituţii publice de interes naţional, în subordinea Ministerului Educaţiei şi Cercetării, cu personalitate juridică şi cu buget propriu de venituri şi cheltuieli. ARACIP realizează: evaluarea externă a calităţii educaţiei oferite de instituţiile de învăţământ preuniversitar şi de alte organizaţii furnizoare de educaţie; autorizarea, acreditarea şi evaluarea periodică a unităţilor de învăţământ preuniversitar.

Principalele activităţi care revin ARACIP[3] sunt:

- elaborează, actualizează periodic şi propune MEC standardele de referinţă şi indicatorii de performanţă pentru evaluarea şi asigurarea calităţii în învăţământul preuniversitar;

1. Autoevaluarea poate fi definită ca un proces sistematic şi progresiv de evaluare în care instituţiile ce oferă servicii educaţionale colectează şi analizează dovezile pentru a realiza aprecieri asupra performanţei lor în raport cu obiectivele stabilite. Procesul de autoevaluare trebuie să includă: evaluarea performanţei, raportul de autoevaluare, planul de ameliorare, obiectivele şi planurile de acţiune, monitorizarea şi analiza măsurii în care s-au realizat planurile de dezvoltare şi acţiune şi s-au atins obiectivele, evaluarea externă.
2. Evaluarea externă a calităţii educaţiei cuprinde: evaluarea capacităţii instituţionale a organizaţiei furnizoare de educaţie; evaluarea eficacităţii educaţionale a organizaţiei furnizoare de educaţie; evaluarea managementului calităţii la nivel instituţional; evaluarea calităţii programelor de studiu oferite; evaluarea concordanţei dintre evaluarea internă şi situaţia reală; evaluarea comparativă transinstituţională a unui acelaşi tip de program de studiu oferit de diferite organizaţii furnizoare de educaţie.
3. ARACIP a elaborat un set de standarde naţionale de evaluare clasificate pe *domenii* şi *criterii* (capacitatea instituţională, baza materială, eficacitatea instituţională, rezultatele învăţării, managementul calităţii, proceduri privind iniţierea, monitorizarea

- elaborează şi propune MEC metodologia de evaluare instituţională şi de acreditare;
- realizează activitatea de evaluare şi acreditare a furnizorilor de educaţie din învăţământul preuniversitar;
- propune MEC înfiinţarea, respectiv acreditarea, prin ordin, a instituţiilor de învăţământ preuniversitar pentru fiecare nivel de învăţământ, program de studii şi calificare profesională, după caz;
- efectuează, pe baze contractuale, la solicitarea MEC, evaluarea calităţii educaţiei din învăţământul preuniversitar; desfăşoară împreună cu inspectoratele şcolare şi direcţiile de resort din MEC activitatea de monitorizare şi control al calităţii;
- propune MEC acreditarea organizaţiilor care oferă programe de formare profesională;
- efectuează periodic, din cinci în cinci ani, evaluarea organizaţiilor furnizoare de educaţie acreditate şi face publice rezultatele evaluărilor externe;
- elaborează manuale de evaluare internă a calităţii, ghiduri de bune practici şi recomandări de îmbunătăţire continuă a calităţii învăţământului preuniversitar;
- elaborează periodic, cel puţin la fiecare patru ani, analize de sistem asupra calităţii învăţământului preuniversitar din România.

ARACIS are următoarele atribuţii în domeniul acreditării: elaborează periodic metodologia şi standardele de acreditare pentru diferitele tipuri de programe şi furnizori de învăţământ superior (care se avizează de MEC şi se aprobă prin Hotărâre a Guvernului); evaluează în temeiul standardelor şi al metodologiei aprobate (la cerere sau din proprie iniţiativă) şi propune autorizarea, respectiv acreditarea furnizorilor de învăţământ superior şi a programelor lor de studii[1].

şi revizuirea periodică a programelor şi activităţilor desfăşurate), precum şi pe *subdomenii* (spaţiile şcolare, performanţele şcolare, revizuirea periodică a ofertei şcolii), utilizând o serie de *indicatori* (dotarea spaţiilor şcolare, rezultatele şcolare, procedurile de revizuire a ofertei educaţionale şi a Proiectului de dezvoltare instituţională) în diferite *etape* (autorizare, acreditare şi evaluare periodică, asigurarea calităţii).

1. Pe baza rapoartelor de acreditare, Ministerul Educaţiei şi Cercetării elaborează actele normative pentru înfiinţarea structurilor de învăţământ superior.

ARACIS are următoarele atribuţii în domeniul asigurării calităţii:

- formulează şi revizuieşte periodic, pe baza bunelor practici, standarde naţionale de referinţă şi indicatorii de performanţă pentru evaluarea şi asigurarea calităţii în învăţământul superior;
- colaborează cu MEC şi cu ARACIP în elaborarea şi promovarea unor politici şi strategii de acţiune, pentru creşterea calităţii educaţiei în România;
- organizează anual consultări cu instituţiile de învăţământ superior pentru a stabili priorităţile asigurării calităţii;
- elaborează şi face publice propriile proceduri de evaluare externă a calităţii educaţiei;
- încheie cu instituţii din ţară şi din străinătate contracte de prestări de servicii pentru evaluarea externă a calităţii programelor şi furnizorilor de programe de educaţie specifice învăţământului superior, precum şi pentru evaluarea transinstituţională a programelor similare în vederea stabilirii de ierarhizări la nivel naţional sau internaţional;
- efectuează, pe bază contractuală, la solicitarea MEC, evaluarea calităţii unor programe şi instituţii de învăţământ superior şi face publice rezultatele evaluărilor externe;
- publică manuale, ghiduri, lucrări de sinteză a bunelor practici de evaluare şi de asigurare internă şi externă a calităţii;
- elaborează periodic, cel puţin la fiecare patru ani, analize de sistem asupra calităţii învăţământului superior din România;
- colaborează cu agenţii similare din alte ţări pentru dezvoltarea şi aplicarea unor măsuri eficiente de îmbunătăţire a calităţii programelor de învăţământ superior;
- elaborează periodic rapoarte de autoevaluare a calităţii propriei activităţi în vederea pregătirii evaluării externe de către agenţii similare din alte ţări.

Asigurarea calităţii educaţiei se referă la următoarele domenii şi criterii :

- *capacitatea instituţională* – rezultă din organizarea internă şi din infrastructura disponibilă, definită prin următoarele criterii : structurile instituţionale, administrative şi manageriale ; baza materială ; resursele umane ;
- *eficacitatea educaţională* – constă în mobilizarea de resurse cu scopul de a se obţine rezultatele aşteptate ale învăţării, concretizată prin următoarele criterii : conţinutul programelor de studiu ; rezultatele

învăţării ; activitatea de cercetare ştiinţifică sau metodică, după caz ; activitatea financiară a organizaţiei.

- *managementul calităţii* – se concretizează prin următoarele criterii :
  - strategii şi proceduri pentru asigurarea calităţii ;
  - proceduri privind iniţierea, monitorizarea şi revizuirea periodică a programelor şi activităţilor desfăşurate ;
  - proceduri obiective şi transparente de evaluare a rezultatelor învăţării ;
  - proceduri de evaluare periodică a calităţii corpului profesoral ;
  - accesibilitatea resurselor adecvate învăţării ;
  - actualizarea sistematică a bazei de date referitoare la asigurarea internă a calităţii ;
  - transparenţa informaţiilor de interes public cu privire la programele de studii şi, după caz, certificatele, diplomele şi calificările oferite ;
  - funcţionalitatea structurilor de asigurare a calităţii educaţiei, conform legii.

În conformitate cu experienţa *Reţelei naţionale a managerilor serviciilor sociale din SUA*, controlul calităţii totale – CCT (cea mai cunoscută tehnică de management al calităţii) – este a patra generaţie de stil managerial, care înlocuieşte stilul cel mai utilizat în zilele noastre, managementul prin rezultate (sau managementul prin obiective). Cu toate acestea, reţeaua atrage atenţia asupra folosirii cu precauţie a controlului calităţii totale, deoarece s-ar putea să nu fie adecvat tuturor organizaţiilor sau problemelor specifice dintr-o organizaţie/agenţie. Este mai probabil ca managerilor din sectorul public, inclusiv celor din serviciile educaţionale, să li se potrivească mai curând o variantă modificată/adaptată a CCT.

Dacă înţelegem rolul instituţiei şcolare dintr-o comunitate ca fiind acela de principal furnizor de servicii educaţionale către anumite categorii de beneficiari, altfel spus, dacă acceptăm ideea că şcoala este o instituţie a comunităţii care, prin oferta sa, satisface o serie de cerinţe fundamentale ale membrilor comunităţii, atunci putem înţelege *controlul calităţii totale (CCT) ca pe o componentă esenţială a culturii organizaţionale care se defineşte prin satisfacerea constantă a beneficiarilor printr-un sistem integrat de programe şi practici, având ca rezultat produse şi servicii*

instructiv-educative de înaltă calitate. În acest context, calitatea se defineşte prin nivelul de satisfacere a cerinţelor beneficiarilor direcţi şi indirecţi, printr-un mecanism de ameliorare/dezvoltare continuă a activităţii din cadrul organizaţiei[1].

În lucrarea *Public Management Systems* (1991), James Edwin Swiss prezintă principiile de bază ale controlului calității totale; acestea sunt:

- beneficiarul serviciului educațional este cel care are cuvântul hotărâtor asupra calității;
- serviciul/produsul trebuie să includă calitatea încă din primele stadii ale elaborării şi aplicării sale;
- producerea calității ridicate presupune evitarea variațiilor la nivelul proceselor din cadrul organizației;
- calitatea este mai degrabă rezultatul unor oameni care acționează în echipă decât rodul unui efort individual;
- calitatea presupune ameliorarea permanentă a proceselor din cadrul organizației;
- îmbunătățirea calității impune o participare sporită din partea membrilor organizației;
- calitatea impune angajare organizațională totală.

Astfel, CCT ca proces reprezintă mai mult decât o colecție de instrumente (cercuri de calitate, procese statistice, scheme), el cuprinde şi modificări de filosofie, ale culturii organizaționale şi ale modului în care organizația sau instituția care oferă servicii educaționale îi tratează pe beneficiarii săi.

1. Revenim aici asupra unui concept important, frecvent utilizat în realizarea CCT, şi anume cel de *organizaţie care învaţă* – adică acel sistem organizaţional capabil de a deveni mai inteligent odată cu trecerea timpului, acea organizaţie care se perfecţionează continuu, anticipând şi creând abilităţile necesare succesului viitor (o organizaţie care prosperă odată cu schimbarea), care maximizează ocaziile de învăţare, un mediu în care oamenii învaţă în mod spontan şi constant, punându-şi cunoştinţele în aplicare pentru îmbunătăţirea calităţii serviciilor ; în ultimă instanţă, un loc în care a învăţa a devenit sinonim cu a munci. O organizaţie care învaţă este deschisă şi capabilă să profite dintr-o continuă autoînnoire prin perfecţionare. Perfecţionarea se produce printr-un proces continuu de ameliorare a calităţii, care creşte eficienţa organizaţiei.

Experienţa practică a demonstrat că munca în echipă este o componentă de bază a CCT, iar accentul pus în mod curent de literatura de specialitate pe echipele care se autodirecţionează reflectă din plin acest aspect. Echipele sunt grupuri de lucru axate pe sarcină, care răspund de planificarea şi realizarea unui produs finit, a unui serviciu sau a unui proces. În funcţionarea CCT, echipa interdisciplinară este un element fundamental care fixează priorităţile pentru stabilirea calităţii unui produs, serviciu sau proces.

La introducerea aplicaţiilor managementului calităţii în instituţiile care oferă servicii educaţionale este util să se facă diferenţa între managementul serviciului şi managementul de susţinere/aplicare a serviciului. Managementul serviciului are în vedere activităţile legate direct de calitatea, consistenţa şi eficienţa produsului sau a serviciului oferit de instituţie, în timp ce managementul de susţinere constă în proiectarea şi alocarea de bugete, administrarea resurselor umane şi înregistrarea datelor/solicitărilor beneficiarilor şi membrilor organizaţiei. Graţie abordării sale de echipă, CCT oferă o nouă orientare, foarte promiţătoare, prin care grupurile de specialişti dintr-o organizaţie pot contribui direct la calitatea activităţilor desfăşurate, şi poate fi un instrument util dacă personalul serviciilor educaţionale îl aplică în mod adecvat, constant şi obiectiv.

Chestionar de evaluare a sistemului calității în instituțiile educative
(adaptare după AEC România)

Acest chestionar evaluează gradul de implementare a sistemului calității în instituțiile educative şi include 40 de itemi, grupați în 9 dimensiuni. Pentru fiecare răspuns se poate acorda o notă de la 0 la 3, astfel:

0 – echivalent cu situația de dezacord total;
1 – echivalent cu situația de dezacord parțial;
2 – echivalent cu situația de acord parțial;
3 – echivalent cu situația de acord total.

Punctajul maxim care poate fi obținut este de 120 de puncte.

Dimensiuni	Itemii	Punctajul maxim
De la nr. 1 până la nr. 9	Politica instituţiei privind calitatea	27
De la nr. 10 până la nr. 13	Generalităţi privind sistemul calităţii	12
De la nr. 14 până la nr. 20	Responsabilitatea şi autoritatea managementului calităţii	21
De la nr. 21 până la nr. 23	Resurse pentru organizarea sistemului calităţii	9
De la nr. 24 până la nr. 26	Stabilirea reprezentantului pentru managementul calităţii	9
De la nr. 27 până la nr. 30	Elemente privind analiza ce trebuie efectuată de manageri	12
De la nr. 31 până la nr. 35	Procedurile sistemului calităţii	15
De la nr. 36 până la nr. 38	Planificarea calităţii	9
De la nr. 39 până la nr. 40	Elemente care vizează analiza contractelor	6

Marcaţi unul dintre spaţiile alocate fiecărui item, în funcţie de opinia dumneavoastră. În final se calculează punctajul pentru fiecare dimensiune şi se raportează la numărul maxim de puncte pentru dimensiunea respectivă din tabelul de mai sus.

Nr. crt.	Itemii	0	1	2	3	Observaţii
1.	Instituţia educativă are o politică privind calitatea ; se specifică obiectivele calităţii.					
2.	Instituţia educativă are o politică privind calitatea ; se specifică angajamentul pentru calitate.					
3.	Politica privind calitatea este relevantă pentru obiectivele instituţiei educative.					
4.	Politica în privinţa calităţii este relevantă pentru necesităţile/aşteptările clienţilor.					
5.	Politica pentru calitate este fundamentată şi documentată pe teoriile managementului calităţii şi inclusă în documentele oficiale ale instituţiei.					
6.	Politica în privinţa calităţii este făcută publică în cadrul instituţiei educative.					
7.	Politica pentru calitate este cunoscută şi înţeleasă de întreg personalul instituţiei educative.					

Nr. crt.	Itemii	0	1	2	3	Observaţii
8.	Politica pentru calitate face parte din programele de instruire a personalului nou angajat.					
9.	Beneficiarii serviciilor educative cunosc politica în domeniul calităţii.					
10.	Există la nivelul instituţiei un document oficial (manual, ghid, program etc.) cu privire la managementul calităţii.					
11.	Documentul oficial referitor la calitate defineşte aspectele fundamentale ale sistemului calităţii din instituţia educativă.					
12.	În documentul oficial referitor la calitate sunt prevăzute modalităţile de asigurare a calităţii serviciilor.					
13.	Documentul oficial referitor la calitate este elaborat în conformitate cu cerinţele relevante din ISO 9000.					
14.	Instituţia educativă are definită o structură managerială care să precizeze cine sunt managerii cu autoritate pentru asigurarea calităţii.					
15.	Instituţia educativă are definită o structură de management care să precizeze cine sunt managerii cu responsabilităţi pentru asigurarea calităţii.					
16.	Structura de management este definită şi documentată ca parte a sistemului calităţii.					
17.	Structura de management arată cine este responsabil pentru identificarea deficienţelor în ceea ce priveşte calitatea.					
18.	Structura de management arată cine este responsabil pentru controlul şi monitorizarea sistemului calităţii.					
19.	Structura de management arată cine este responsabil pentru controlul acţiunilor corective.					
20.	Structura de management arată cine este responsabil pentru eficacitatea acţiunilor corective care au fost întreprinse.					
21.	Instituţia educativă pune la dispoziţie resurse şi personal instruit pentru identificarea cerinţelor privitoare la calitate.					

Nr. crt.	Itemii	0	1	2	3	Observaţii
22.	Instituţia educativă pune la dispoziţie resurse şi personal instruit pentru supravegherea calităţii serviciilor.					
23.	Existenţa resurselor menţionate poate fi verificată.					
24.	Este nominalizat un manager pentru a reprezenta instituţia educativă în toate problemele referitoare la calitate.					
25.	Există un înlocuitor desemnat care să acţioneze în absenţa lui.					
26.	Aceste persoane au responsabilitatea de a se asigura că cerinţele ISO 9000 sunt implementate şi menţinute.					
27.	Analizele procedurilor şi politicilor referitoare la calitate, efectuate la intervale definite de conducere, sunt adecvate.					
28.	Analizele procedurilor şi politicilor referitoare la calitate, efectuate la intervale definite de conducere, sunt eficace.					
29.	Rezultatele auditurilor interne sunt analizate regulat de către manageri, la intervale de timp definite şi în concordanţă cu proceduri documentate.					
30.	Analizele şi deciziile luate sunt înregistrate în documentele instituţiei.					
31.	Există proceduri documentate care să acopere toate clauzele relevante ale standardului de calitate.					
32.	Procedurile sunt compatibile cu politica declarată a instituţiei educative privind calitatea.					
33.	Procesul de documentare cu privire la calitate pune accentul pe metodele, aptitudinile şi nivelul de instruire oferite de instituţia educativă.					
34.	Documentaţia adecvată referitoare la calitate este disponibilă pentru consultarea, în funcţie de necesităţi, de către întreg personalul.					
35.	Documentaţia adecvată referitoare la calitate este disponibilă pentru consultarea, în funcţie de necesităţi, de către beneficiari.					

Nr. crt.	Itemii	0	1	2	3	Observaţii
36.	Sistemul calităţii din instituţie defineşte modul în care vor fi satisfăcute cerinţele privind calitatea.					
37.	Sistemul calităţii din instituţie arată cum vor fi elaborate procedurile referitoare la calitate.					
38.	Sistemul calităţii din instituţie arată cum vor fi implementate procedurile referitoare la calitate.					
39.	Există proceduri documentate pentru analiza tuturor contractelor instituţiei educative.					
40.	Sunt identificate persoanele responsabile pentru analiza contractelor.					

Fişă-cadru de evaluare/monitorizare a calității activității didactice

– observarea predării şi învățării –

(adaptare după AEC România)

Şcoala: ______________ Şcoala: ______________
Profesor/institutor: ______________ Efectivul de elevi: ______________
Observator: ______________ Funcţie: ______________
Disciplina: ______________ Nivel/an de studiu: ______________

Comentarii generale (tipul grupului de elevi, dificultăţi, disciplina, mapele de lucru ale elevului etc.)			
Pregătire	**Da**	**Nu**	**Exemple**
1. Locul/sala/organizarea sălii au fost adecvate?			
2. Toate echipamentele erau pregătite şi funcţionale?			
3. Toate materialele didactice/ajutătoare/resursele adecvate erau la îndemână?			
4. Activitatea didactică a necesitat luarea în considerare a unor situaţii/considerente speciale? Dacă da, care anume?			

Profesorul/institutorul	Da	Nu	Exemple
5. A explicat procesul de evaluare cu exactitate, acolo unde a fost cazul?			
6. A oferit informaţii pentru a evita lipsa de imparţialitate şi a promova egalitatea şanselor pentru elevi?			
7. A identificat şi a ţinut cont de cunoştinţele şi experienţa anterioară a elevilor?			
8. A ţinut cont de criterii/cerinţe/capacităţi la activităţile desfăşurate pe grupe de elevi?			
9. A adaptat lecţia/sesiunea pentru a răspunde cerinţelor educaţionale ale elevilor?			
10. A stabilit obiective individuale de învăţare când acest lucru a fost necesar?			
11. A împărţit sarcina de învăţare în paşi mici de realizat?			
12. A încurajat reuşita, angajamentul, concentrarea şi eforturile elevilor?			
13. A încurajat învăţarea autonomă, centrată pe elev, învăţarea în grup şi învăţarea în diferite contexte?			
14. A folosit strategii diverse pentru a răspunde stilurilor individuale de învăţare şi cerinţelor educaţionale ale elevilor?			
15. A redus la minim, ori de câte ori a fost posibil, preocupările diferite ale elevilor şi întreruperile din timpul lecţiilor?			
16. A comunicat eficient (ton, ritm, stil) cu elevii, răspunzând cerinţelor lor diferite?			
17. A prezentat informaţii, fapte şi idei clare, exacte şi semnificative?			
18. A verificat înţelegerea şi a formulat în mod clar întrebările?			
19. A asigurat existenţa unor materiale clare, lizibile şi care au sporit claritatea informaţiilor?			
20. A selectat o varietate de materiale şi resurse pentru a sprijini cerinţele elevilor?			
21. A încurajat elevii să pună întrebări?			
22. A încurajat elevii să participe pe tot parcursul lecţiei/sesiunii de învăţare?			

Profesorul/institutorul	Da	Nu	Exemple
23. A răspuns la întrebările elevilor furnizând informaţii suplimentare clare?			
24. A explicat scopurile şi rezultatele aşteptate ale exerciţiilor şi activităţilor?			
25. A oferit la timp feedback constructiv privind învăţarea şi progresul?			
26. A implicat elevii în evaluare şi le-a oferit feedback în legătură cu progresul lor?			
27. A asigurat o evaluare formativă regulată care să fie adecvată, riguroasă, corectă şi exactă?			
28. A pus la dispoziţia elevilor diferite tipuri de activităţi de evaluare care să răspundă cerinţelor lor?			
29. A încurajat elevii să îşi asume responsabilitatea pentru propriul proces de învăţare?			
30. A alocat timp suficient pentru discutarea unor aspecte sau cerinţe suplimentare?			
31. A folosit în mod eficient temele pentru a consolida şi extinde învăţarea?			
32. A atins scopurile şi obiectivele lecţiei/sesiunii?			
33. A demonstrat o bună stăpânire a disciplinei predate şi cunoştinţe actualizate în această disciplină?			
34. A obţinut feedback pentru propria dezvoltare şi în scopul evaluării?			
35. A completat şi semnat cu exactitate documentaţia şi înregistrările corespunzătoare?			

Listă de verificare privind strategiile/mijloacele didactice/mijloacele audio-video *Vă rugăm să bifaţi materialele/strategiile utilizate în timpul lecţiei.*		
☐ transparente + retroproiector	☐ exerciţii scrise	☐ altele
☐ video	☐ activităţi practice	
☐ PowerPoint	☐ utilizarea calculatorului	____________
☐ flipchart	☐ cărţi, articole etc.	
☐ tablă	☐ întrebările elevilor	____________
☐ fişe de lucru	☐ lucru în grup	
☐ studiu de caz	☐ lucru pe perechi	____________
☐ activitate de proiect	☐ catalog de prezenţă	
☐ joc de roluri	☐ înregistrări completate	____________

Alte observaţii:	
Rezumat – discuţie – feedback – în acord cu profesorul/institutorul observat:	
Puncte tari:	**Puncte slabe:**

Nota/calificativul	**A** = excelent; performanţa depăşeşte cu mult nivelul aşteptat **B** = satisfăcător; îndeplineşte cerinţele **C** = slab; predare slabă, lipsită de un rezultat de învăţare folositor

Plan de acţiune:	Acţiune încheiată *Introduceţi data*

Semnături:		
Profesor/instructor	**Observator (profesor metodist, mentor, director etc.)**	**Inspector** *(dacă s-a folosit ca eşantion pentru inspecţie)* Data utilizării ca eşantion în inspecţie:

Întrebări, exerciţii, teme de lucru

1. Pornind de la premisa că sunteţi managerul unei instituţii şcolare, prezentaţi sinteza unei strategii de ameliorare a calităţii vieţii şcolare şi a serviciilor educaţionale oferite beneficiarilor.
2. Elaboraţi un cadru operaţional sau o suită de acţiuni prin care să promovaţi managementul calităţii în instituţia şcolară în care vă desfăşuraţi activitatea.
3. Cum s-ar putea pune în valoare principiile de bază ale controlului calităţii totale în condiţiile managementului existent în instituţia dumneavoastră?

Capitolul 7

Procesul de comunicare în managementul serviciilor educaţionale

În cadrul oricărei organizaţii, comunicarea reprezintă un proces esenţial prin care are loc schimbul de mesaje şi informaţii în vederea realizării scopului şi obiectivelor planificate. De asemenea, comunicarea este elementul fundamental care stă la baza funcţiei de coordonare, facilitând intervenţia managerilor în vederea sincronizării şi armonizării acţiunilor membrilor organizaţiei. Mesajele şi informaţiile comunicate sunt supuse unui proces de interpretare şi prelucrare din partea fiecărui membru al organizaţiei, care urmăreşte evaluarea şi selectarea datelor relevante, pentru a se obţine o reducere a incertitudinii în ceea ce priveşte înţelegerea şi cunoaşterea misiunii şi obiectivelor promovate de organizaţie. Sursa majorităţii problemelor de comunicare o constituie diferenţa dintre conţinutul mesajului sau impactul pe care managerul intenţionează să-l transmită şi modul în care ceilalţi membri ai organizaţiei recepţionează mesajul.

Principalele elemente implicate în procesul de comunicare din cadrul organizaţiilor care oferă servicii educaţionale sunt:

- *emiţătorul* – iniţiatorul mesajului;
- *mesajul* – care poate fi comunicat în forme verbale, nonverbale şi paraverbale;
- *codul* – sistemul de semne şi simboluri utilizat în redactarea mesajului (literele unui alfabet, simboluri specifice, softuri lingvistice etc.);
- *canalul de transmitere a mesajului* – căile utilizate pentru transmiterea mesajului, care în cadrul unei organizaţii pot fi:
  - canale formale sau oficiale;
  - canale informale sau neoficiale.

Canalele de comunicare cele mai uzuale sunt : rapoarte, referate, rezoluţii, circulare, note interne, scrisori, şedinţe, întâlniri personale, convorbiri telefonice, teleconferinţe etc.

- *mijloacele de comunicare* – suportul tehnic al procesului de comunicare (telefon, fax, reţeaua internet, reţele audio-video etc.) ;
- *receptorul* – destinatarul mesajului ;
- *sursele de bruiaj/factorii perturbatori* – reprezintă factorii care intervin în transmiterea mesajului şi care pot constitui obstacole sau surse de distorsiune în înţelegerea acestuia. Astfel, putem întâlni factori obiectivi (calitatea funcţională a mijloacelor de comunicare, timp insuficient pentru transmiterea oportună a mesajului, lipsa de experienţă în utilizarea unor mijloace moderne de comunicare etc.) şi factori subiectivi (capacitatea persoanei de a formula şi înţelege un mesaj, anumite interese personale, oboseala, stresul etc.).

Pentru ca o informație să fie de calitate, ea trebuie să îndeplinească următoarele condiții:

- *exactitate* – element de cunoaştere care asigură veridicitatea; trebuie să verificăm prin mijloace personale sursa unei informații şi căile prin care putem valorifica informația respectivă;
- *adecvare* – măsura în care informația este necesară destinatarului ei; în acest sens, nu trebuie luat în calcul doar mesajul, ci şi forma de prezentare şi de transmitere a acestuia;
- *oportunitate* – reprezintă însuşirea informației de a ajunge la destinatar în momentul în care acesta are realmente nevoie de ea;
- *eficiență* – capacitatea de a asigura un efect determinat, efect ce trebuie să fie superior efortului de a obține informația respectivă.

Procesul de comunicare organizaţională include următoarele etape :

- *codificarea* – procesul de transformare a sensului mesajului în sunete, gesturi, litere sau alte simboluri utilizate în comunicare (specific emiţătorului) ;
- *transmiterea* – transferul mesajului codificat de la emiţător la receptor ;
- *decodificarea* – procesul de transformare a simbolurilor în mesaj interpretat (specific receptorului) ;

- *filtrarea* – deformarea sensului unui mesaj din cauza unor limite fiziologice, psihologice sau tehnologice;
- *feedbackul* – răspunsul receptorului la mesajul transmis (când acesta există, vorbim de o comunicare bilaterală, iar când nu avem feedback, vorbim de o comunicare unilaterală). În procesul îmbunătăţirii performanţelor legate de comunicare, una dintre abilităţile importante ale managerului este aceea de a primi feedback precis şi corect în ceea ce priveşte impactul propriului mesaj asupra celorlalţi[1]. Acest lucru necesită sensibilitate, întrucât cei mai mulţi oameni simt o anumită teamă în faţa confruntării directe cu cineva care îi întreabă despre performanţele lor (nu este uşor pentru o persoană aflată pe o poziţie ierarhică inferioară într-o organizaţie să se confrunte cu o persoană cu un statut mai înalt, pentru a-i acorda un feedback nesolicitat şi probabil nedorit; riscurile implicate, din perspectiva persoanei cu o poziţie inferioară, sunt atât de mari, încât, dacă situaţia rămâne intolerabilă, cea mai sigură strategie este aceea de a tăcea şi de a spera că trecerea timpului va îmbunătăţi condiţiile existente).

În analizarea rolului şi a importanţei comunicării în procesul managerial trebuie ţinut cont de trei aspecte importante:
- rolul interpersonal al managerului presupune o relaţie de comunicare constantă între manageri şi subordonaţi, beneficiari şi parteneri;

1. În condiţiile activităţii organizaţionale actuale, foarte mulţi angajaţi au învăţat să îşi mascheze şi să îşi ascundă sentimentele, în special faţă de cei care ocupă poziţii ierarhice înalte. De aceea, este dificil de ştiut care a fost adevăratul impact al mesajului asupra celorlalţi. Rezultatul poate fi un zâmbet politicos, acordul verbal sau consensul aparent, emiţătorul presupunând, în mod eronat, că aceste semne de feedback extern din partea receptorului reprezintă adevărul. O persoană care dispune de bune abilităţi de comunicare interpersonală este capabilă să determine şi să verifice impactul real pe care l-au avut spusele sale, putând stabili dacă eventuala problemă derivă dintr-o inabilitate de comunicare sau este cauzată de sistemul de filtrare al celorlalţi. Prin crearea unui climat organizaţional în care ceilalţi să se simtă în siguranţă sau să se simtă valorizaţi prin împărtăşirea de informaţii, este mai probabilă primirea unui feedback obiectiv.

- rolul informaţional presupune că managerul este într-o permanentă căutare de informaţii, obţinute din toate contactele care ar putea să afecteze performanţele şi obiectivele activităţii sale;
- rolul decizional al managerului constă în utilizarea acestor informaţii, contacte şi relaţii în scopul valorificării resurselor (adesea limitate), rezolvării unor situaţii conflictuale şi iniţierii unor soluţii optime pentru problemele pe care le are de rezolvat. Odată ce decizia este luată de manager, ea trebuie comunicată în mod clar tuturor celorlalţi factori.

Aceste trei roluri manageriale identificate de Henry Mintzberg (1980) demonstrează că numai foarte rar managerii pot gândi şi reflecta singuri. Alte studii evidenţiază faptul că managerii îşi petrec 60-80% din timpul lor de lucru comunicând verbal cu ceilalţi.

7.1. Forme ale comunicării

Realizarea obiectivelor unei organizaţii depinde nu numai de circulaţia informaţiei, ci şi de modul în care aceasta este analizată. Înţelegerea comunicării reprezintă un aspect particular al fiecărui membru implicat în activităţile organizaţiei.

Pe de altă parte, la nivelul unei organizaţii, comunicarea poate fi analizată din mai multe perspective şi pot fi întâlnite mai multe forme de comunicare :

- comunicare interpersonală (între membrii organizaţiei – are caracter procesual) şi comunicare organizaţională (între diferite subunităţi, compartimente sau departamente ale organizaţiei) ;
- comunicare formală şi comunicare informală ;
- comunicarea pe orizontală şi comunicarea pe verticală ;
- comunicare verbală (însoţită de componenta paraverbală cu rol esenţial în nuanţarea sensului unui mesaj), comunicare scrisă, comunicare nonverbală.

Comunicarea interpersonală – are la rândul ei mai multe forme : orală, scrisă, nonverbală.

a. *Comunicarea orală* utilizează ca vector cuvântul rostit, este întâlnită cel mai frecvent şi poate lua forma conversaţiilor directe între două persoane, a discuţiilor cu mai multe persoane în cadrul unor şedinţe sau grupuri de lucru, a conversaţiilor telefonice etc. Avantajele acestui tip de comunicare sunt : rapiditatea circulaţiei informaţiei, siguranţa, feedbackul rapid, confortul în realizarea comunicării, posibilitatea de a activa membrii organizaţiei, faptul că le oferă angajaţilor sentimentul de consideraţie şi participare la adoptarea deciziilor. Are ca dezavantaj faptul că nu asigură păstrarea în timp a informaţiei ; de aici, posibilitatea apariţiei erorilor şi/sau a confuziilor. De asemenea, are o mare încărcătură subiectivă, iar transmiterea succesivă este dificilă, cu pierderi de substanţă informaţională.

b. *Comunicarea scrisă* se utilizează în rapoarte, memorii, note interne, planuri de activitate, scrisori, mesaje prin fax sau e-mail etc. În acest caz, nota de subiectivitate dispare. În plus, acest tip de comunicare asigură păstrarea în timp a informaţiei şi coerenţa mesajului şi permite o elaborare prealabilă. Prezintă însă şi câteva dezavantaje : necesită efort şi timp mare de realizare (mai mare decât în cazul comunicării orale), nu asigură un feedback rapid şi are un caracter impersonal.

c. *Comunicarea nonverbală* permite transmiterea unei informaţii fără cuvinte sau, în cazul utilizării cuvintelor, acestora li se adaugă la înţelesul semantic[1] şi alte influenţe, în special elemente de limbaj al corpului : gesturi, distanţa fizică, mimica etc.

---

1. Un studiu din 1991, aparţinând lui Henry Mintzberg, arată că 55% din înţelesul conţinutului unei comunicări orale este transmis prin expresia feţei şi poziţia corpului, 38% prin calitatea şi tonul vocii, intonaţie şi inflexiuni vocale (elemente ale componentei paraverbale), iar 7% prin sensul cuvintelor. Argumentele care susţin aceste date ar putea fi sintetizate astfel : semnalele nonverbale pot exprima mult mai spontan sentimente intime şi sunt mai sincere şi mai convingătoare în anumite situaţii ; limbajul verbal are propriile limite (aşa se explică faptul că, spre exemplu, e mult mai simplu de indicat o direcţie prin gesturi decât de explicat prin cuvinte) ; prin limbajul nonverbal se comunică sentimente care nu pot fi exprimate prin cuvinte, fără a încălca anumite etichete sau reguli ; mişcările şi poziţia corpului, gesturile, expresia feţei, mişcarea ochilor însoţesc în mod spontan comunicarea orală, facilitând transmiterea şi înţelegerea unui mesaj.

În general, se consideră că un manager este un comunicator de succes dacă:

- oamenii simt că au primit suficiente informații de la el, iar subalternii înțeleg ce se întâmplă în organizație și în echipa/unitatea în care lucrează, mai ales aspectele legate de locurile lor de muncă;
- oamenii simt că mesajele și informațiile pe care le primesc sunt clare și precise;
- oamenii simt că managerul îi ascultă și înțelege ce vor să spună.

Dimpotrivă, se poate spune despre un manager că nu comunică în mod adecvat dacă:

- nu sunt transmise suficiente informații, oamenii sunt confuzi când se fac schimbări sau trebuie adoptate decizii/îndeplinite activități despre care nu sunt informați ori pe care nu le înțeleg;
- mesajele transmise sunt neclare, confuze sau contradictorii; atunci când sunt repartizate sarcini, oamenii simt că nu înțeleg pe deplin ceea ce li se spune ori simt că nu au posibilitatea de a înțelege conținutul mesajului;
- fluxul comunicațional nu este repartizat în mod egal; unii oameni află despre întâmplări, evenimente sau schimbări, iar alții nu;
- acțiunile/activitățile efectuate nu reflectă conținutul mesajului comunicat; neîncrederea apare atunci când oamenilor li se spune un lucru, dar ei observă că acțiunile lor sunt în contradicție cu mesajul transmis;
- comunicarea este blocată; frustrările apar atunci când oamenii solicită informații și nu primesc nici un răspuns, întrucât cererea lor a fost blocată, pierdută sau deviată.

Comunicarea organizaţională – este dată de poziţia agenţilor comunicatori în cadrul organizaţiei şi poate fi de două feluri : comunicare formală şi informală.

a. *Comunicarea formală* – are rolul de a transmite prompt informaţiile necesare pentru executarea sarcinilor, poate avea loc între departamente, grupuri de activitate etc. şi utilizează canale de transmitere prevăzute în organigrama organizaţiei. În funcţie de direcţia de vehiculare a informaţiei în interiorul organizaţiei, putem avea comunicare pe verticală, comunicare pe orizontală şi comunicare oblică.

1. *Comunicarea pe verticală* – permite transmiterea informaţiei între şefi şi subalterni şi poate avea sens ascendent sau descendent. Comunicarea descendentă porneşte de la nivelul superior spre baza ierarhiei. Transmite informaţii legate de funcţionarea organizaţiei, prezintă un grad mare de rigurozitate şi poate deveni incomodă pentru unii membri (exemple: decizii, reglementări, instrucţiuni, sarcini, solicitări de informaţii etc.). Comunicarea ascendentă are la bază transmiterea mesajelor de la subordonaţi către şefii lor direcţi şi, succesiv, nivelurilor superioare de management (exemple: dări de seamă, rapoarte, cereri, sugestii, reclamaţii etc.). Spre deosebire de comunicarea descendentă, e mai greu de realizat şi, adesea, nu este la fel de riguroasă. Responsabilitatea în acest caz îi revine liderului informal care transmite informaţii despre performanţele realizate, despre situaţiile concrete de activitate, iar uneori exprimă nemulţumiri sau frustrări care pot avea un grad ridicat de subiectivitate.

2. *Comunicarea pe orizontală* – permite transmiterea mesajelor în cadrul aceleiaşi subunităţi organizaţionale, între departamentele şi/sau angajaţii de la acelaşi nivel ierarhic. Vizează relaţiile organizatorice de cooperare, conlucrarea, consultarea, rezolvarea conflictelor, ajută la coordonarea activităţilor membrilor situaţi la acelaşi nivel ierarhic şi favorizează integrarea în cadrul organizaţiei a membrilor prin cunoaştere reciprocă. Acest tip de comunicare este supus unor factori de risc:

- rivalitatea dintre angajaţi sau dintre compartimente – poate avea drept consecinţă ascunderea sau trunchierea unor informaţii;
- specializarea angajaţilor pe un anumit tip de activitate – duce la concentrarea asupra sarcinilor proprii şi la diminuarea importanţei acordate celor din jur;
- dispariţia motivaţiei – apare ca o consecinţă în situaţiile în care procesul de comunicare în cadrul organizaţiei nu este încurajat şi stimulat.

3. *Comunicarea pe diagonală (oblică)* – apare între persoane sau compartimente situate pe niveluri ierarhice diferite, fără să existe între ele relaţii de autoritate de tip ierarhic[1] (subordonare directă), şi este specifică

1. O comunicare oblică ar putea fi stabilită, de exemplu, între un inspectorat şcolar dintr-un judeţ şi o şcoală din alt judeţ sau între o unitate de învăţământ superior şi o unitate şcolară din învăţământul preuniversitar.

mai ales structurilor matriceale. Comunicarea oblică reprezintă modalitatea de comunicare cel mai puţin folosită, din cauză că traversează liniile ierarhice tradiţionale de autoritate. Angajaţii situaţi pe poziţii ierarhice inegale în diferite departamente pot simţi totuşi nevoia de a comunica direct între ei – mai ales atunci când acest lucru permite evitarea pierderii de timp (datorită faptului că îi pune în legătură directă pe emiţător şi pe receptor, se poate dovedi mai eficientă şi mai precisă, în unele situaţii, decât modalităţile tradiţionale de comunicare).

b. *Comunicarea informală* – apare spontan între posturi şi compartimente, se realizează prin reţele create ad-hoc în baza simpatiilor şi intereselor comune, iar conţinutul constă în informaţii neoficiale cu caracter personal sau general. Acest tip de comunicare este întreţinută de dinamica grupurilor mici, este nespecializat şi prezintă un grad mic de rigurozitate. Comunicarea informală este şi ea o sursă principală de informare despre starea organizaţiei. Prezintă diverse forme, cele mai întâlnite fiind comunicarea de tip „stea" (liderul comunică informaţia radial unui număr mare de persoane, iar acestea transmit şi altor membri informaţia, existând riscul unor distorsiuni de tipul „telefonului fără fir") şi comunicarea de tip „ciorchine"[1] (slab structurată, prezintă numeroase ramificaţii). Comunicarea informală are o serie de avantaje – propagă informaţia cu viteză mare, întăreşte sentimentul de solidaritate şi spiritul de echipă, creează legături între grupuri care altfel ar trebui să comunice prin canale oficiale ascendente şi descendente mult mai lente şi le permite persoanelor specializate în diferite domenii să contribuie la rezolvarea problemelor, mărind astfel eficienţa folosirii resurselor; are şi un mare dezavantaj – poate distorsiona mesajele (pentru a preveni distorsionarea, e bine ca reţeaua să fie supravegheată în mai multe puncte) şi prin aceasta se ajunge la perturbarea relaţiilor normale din cadrul organizaţiei. Comunicarea informală

1. În general, organizaţiile pot avea mai multe sisteme de comunicare de tip ciorchine; informaţiile care circulă prin acest tip de reţea nu urmează întotdeauna un drum dinainte stabilit, dar prezintă o acurateţe de până la 75%. De asemenea, s-a constatat că modelul ciorchinelui poate fi dăunător dacă ajunge să devină o sursă constantă de zvonuri (de cele mai multe ori, zvonul are o sursă care generează informaţia, iar în mod obişnuit persoanele atribuie un zvon unei surse prestigioase şi/sau cu autoritate pentru a-i da mai multă greutate).

are loc în cadrul unor structuri configurate în formă de lanţ: lanţul cu verigă unică, lanţul cu probabilităţi, lanţul bârfelor şi lanţul-ciorchine. În cadrul unor astfel de structuri, zvonurile, clevetirile pot fi modalităţi de combatere a stresului şi tensiunilor. Unele cercetări au arătat că discuţiile generate de zvonuri pot facilita răspândirea culturii organizaţiei, comunicarea valorilor, tradiţiilor şi istoriei acesteia.

7.2. Bariere în calea comunicării eficiente

În procesul de comunicare dintr-o instituţie/organizaţie principalele tipuri de bariere care pot afecta calitatea comunicării sunt:

- bariere de percepţie;
- bariere de exprimare;
- bariere contextuale.

Barierele de percepţie apar ca o consecinţă a limitelor percepţiei umane, caracterizată prin selectivitate (filtrarea anumitor semnale/stimuli), organizare şi stocare specifică a informaţiilor (modelarea informaţiei primite) şi interpretare (atribuirea unui anumit înţeles informaţiei selectate prin raportare la experienţa anterioară a persoanei). Aceste elemente determină apariţia unor tendinţe comune de denaturare/distorsionare a semnificaţiei mesajelor, întâlnite în forme ca:

- *selectivitatea* – tendinţa de concentrare a atenţiei doar asupra acelor elemente care confirmă sau par să fie în concordanţă cu valorile, credinţele şi modul de gândire al persoanei;
- *erorile de atribuire* – perceperea diferită a evenimentelor/mesajelor prin activarea unor grile/constructe cognitive personale de evaluare şi înţelegere a acestora;
- *efectul halo* – tendinţa de formare a unei impresii generale asupra unei persoane pe baza uneia sau mai multor trăsături (fizice, psihice, de caracter etc.) ale persoanei respective;
- *stereotipia* – tendinţa de a atribui caracteristici unei persoane pe baza evaluării grupului din care face parte;
- *evaluarea anticipată* – evaluarea prematură a conţinutului unui mesaj;

- *pierderea concentrării* – apare ca o consecinţă a diferenţelor dintre viteza de transmitere a mesajului de către un emiţător şi viteza de receptare a mesajului de către receptor ;
- *proiectarea* – tendinţa de a presupune că ceilalţi împărtăşesc aceleaşi gânduri şi sentimente cu ale noastre, fapt care poate încuraja o comunicare unilaterală ;
- *apărarea* – tendinţa de a ignora sau deforma informaţiile care nu ne convin sau care nu corespund cu convingerile noastre personale ;
- *autoaprecierea* – tendinţa de a ne atribui meritul pentru succesul în activitate şi de a atribui responsabilitatea pentru eşecuri celor din jur.

Barierele de exprimare pot fi determinate de :

- *probleme semantice* – sunt dificultăţi de comunicare rezultate din modul de alegere a cuvintelor ; nu este obligatoriu ca acestea să fie interpretate identic de toată lumea. Pentru o comunicare cât mai eficientă, este necesar ca repertoriul receptorului să fie cât mai apropiat de repertoriul emiţătorului. Dacă între cele două repertorii nu există nici un element comun, nu putem vorbi de comunicare ; cu cât acestea se suprapun mai mult în aria lor semantică, cu atât creşte gradul de înţelegere a mesajelor de către interlocutori. Un exemplu tipic în acest sens îl reprezintă folosirea jargonului profesional, adică a limbajului specific unei anumite profesii, dar nefamiliar sau străin celor din afara acesteia ;
- *complexitatea mesajului* – mesajele complexe sunt greu de decodificat şi de aceea este indicată descompunerea acestora în mai multe mesaje mai simple, care facilitează perceperea înţelesului lor real ;
- *aglomerarea mesajelor* – un număr prea mare de mesaje transmise sau recepţionate în acelaşi timp poate duce la confuzie şi la diminuarea înţelesului lor.

Barierele contextuale depind în cea mai mare măsură de :

- *factori externi* – zgomot, interferenţa mesajelor, distanţa prea mare sau prezenţa unor obstacole între interlocutori etc. ;
- *statutul interlocutorilor* (spre exemplu, diferenţa mare de ranguri în ierarhie sau diferenţa între nivelurile de pregătire).

Ameliorarea şi perfecţionarea procesului de comunicare din cadrul unei organizaţii trebuie să urmărească următoarele aspecte:

- înlăturarea barierelor existente în comunicare şi evitarea lansării unor mesaje confuze şi nerealiste;
- persoanele lipsite de credibilitate nu vor avea responsabilităţi în procesul de comunicare (cel puţin în procesul de comunicare formală);
- comunicarea informaţiilor să se facă pe cât posibil în mai multe forme;
- când în organizaţie avem de-a face cu conflicte interpersonale, vom manifesta mai multă prudenţă în transmiterea informaţiilor;
- evitarea utilizării unei semantici necunoscute membrilor organizaţiei;
- evitarea surplusului de informaţii.

Căile principale pe care se poate ajunge la perfecţionarea procesului de comunicare organizaţională sunt:

a. *Ascultarea activă* – sau ascultarea empatică: presupune abilitatea ascultătorului de a înţelege ceea ce i se spune, punându-se în postura interlocutorului său.

b. *Feedbackul constructiv* – acţiunea de a le oferi interlocutorilor semnale referitoare la ceea ce simţim şi gândim în legătură cu un anumit mesaj sau o anumită situaţie. Pentru a facilita transmiterea unui feedback constructiv, acesta trebuie să îndeplinească următoarele condiţii:
   - să fie direct şi să se bazeze pe încrederea reciprocă dintre emiţător şi receptor;
   - să fie justificat şi să se refere strict la situaţiile faţă de care receptorul poate reacţiona;
   - să aibă un caracter specific, şi nu unul general;
   - să fie transmis secvenţial, fără a încărca excesiv receptorul cu informaţii.

c. *Dezvoltarea canalelor de comunicare ascendente* – are la bază aşa-numitul management prin sondaj (*management by wandering around* – MBWA), care presupune comunicarea directă cu subordonaţii, prin petrecerea regulată a unor perioade de timp în mijlocul lor pentru a discuta subiecte variate legate de problemele lor de muncă. Alte modalităţi de îmbunătăţire a comunicării ascendente sunt: stabilirea unor ore de consultaţii, înfiinţarea unui consiliu consultativ al angajaţilor,

crearea unui program de întâlniri cu grupuri de angajaţi, existenţa unei condici de sugestii, angajarea unor consultanţi pe probleme de comunicare etc.

d. *Înţelegerea diferenţelor culturale* – una dintre sursele majore care generează dificultăţi în comunicare este etnocentrismul, adică tendinţa unei persoane de a-şi considera propria cultură superioară oricărei alteia. Etnocentrismul poate afecta negativ comunicarea în cel puţin trei moduri :
   - poate determina o persoană să nu asculte cu atenţie ceea ce spun cei din jur ;
   - determină utilizarea unor stereotipuri în raport cu persoane din alte culturi ;
   - poate determina o persoană să se adreseze celor din jur într-un mod care să trezească reticenţa.

e. *Organizarea spaţiului necesar comunicării* – eficienţa comunicării este influenţată de ambianţă şi de confortul resimţit de interlocutori în spaţiul/locul unde are loc discuţia sau schimbul de mesaje (astfel, se au în vedere aranjarea mobilierului, dispoziţia spaţială a interlocutorilor, condiţiile tehnice, condiţiile de microclimat etc.).

f. *Utilizarea tehnologiei performante din domeniul comunicaţiilor* – teleconferinţa, poşta electronică, grupurile de dialog prin reţea, telefonia mobilă, reţelele electronice de stocare şi transmitere a datelor etc.

7.3. Negocierea

Negocierea reprezintă un proces frecvent întâlnit în managementul organizaţional şi constă în consultarea dintre două sau mai multe părţi în scopul încheierii unui acord. O definiţie plastică a negocierii arată că : „Arta de a negocia este arta de a împărţi un tort în părţi egale şi de a convinge pe fiecare că a primit partea cea mai mare". Include următoarele etape :

a. *Planificarea* – constă în parcurgerea mai multor paşi :
   - *fixarea obiectivelor* – stabilirea poziţiilor de negociere ; ajută la identificarea momentului în care negocierea trebuie să se încheie. În acest sens, se urmăreşte clasificarea elementelor negociabile : elemente care trebuie neapărat obţinute, elemente la care se poate

renunţa, elemente care nu sunt negociabile şi care ar trebui să nu fie amintite ;

- *colectarea informaţiilor* – se caută date despre nevoile şi cerinţele potenţialilor beneficiari, precum şi informaţii despre persoana cu care se va negocia. În general, au putut fi identificate persoane care adoptă următoarele stiluri de negociere : stilul „unicorn" – maeştri ai negocierii care se caracterizează prin atitudinea deschisă, cooperantă şi plină de profesionalism, dorinţa evidentă de a obţine şi împărtăşi informaţii ; stilul „taur" – persoana ţine foarte mult la părerea sa şi se manifestă gălăgios ; stilul „şoarece" – persoana are o atitudine nesigură şi temătoare, în general nu deţine puterea de decizie şi negocierea este foarte dificilă (ezită să-şi dea acordul chiar şi în chestiuni minore) ; stilul „şarpe" – este cel mai periculos şi se caracterizează prin atitudinea rece, distantă, precum şi prin faptul că nu oferă informaţii sau oferă numai informaţii trunchiate ori eronate ;
- *elaborarea strategiei de negociere* – pot fi întâlnite mai multe situaţii în jocul negocierilor : situaţia când ambele părţi câştigă (happy end), situaţia când una dintre părţi pierde (final indecis, jocul se reia), situaţia când ambele părţi pierd (jocul s-a încheiat). Evident că o negociere este reuşită dacă ambele părţi au de câştigat ;
- *pregătirea psihică* – se referă la stimularea încrederii în propria persoană şi în organizaţia/instituţia din care faceţi parte.

b. *Negocierea propriu-zisă* – include cinci faze distincte :
  - *faza preliminară* – ne asigurăm că persoana cu care negociem dispune de autoritate şi putere de decizie, stabilim de comun acord un termen-limită de desfăşurare a negocierilor şi enunţăm procedurile care vor fi utilizate în cursul acestora ;
  - *prezentarea ofertelor* – este de preferat ca ofertele să fie prezentate în scris, iar datele furnizate despre obiectul negocierii să fie complete ;
  - *negocierea aranjamentului* – presupune o serie de strategii prin care obiecţiile partenerilor de negociere să fie convertite în avantaje proprii. Pe de altă parte, negocierea constituie un proces de schimb şi este necesar să ştim să facem compromisuri (acordarea unei concesii în schimbul alteia). În această fază întâlnim o serie de tactici pentru a „forţa mâna" partenerilor de negociere : apelul la emoţiile partenerilor pentru a obţine concesii, stratagema „căutării

nodului în papură", încercarea de îngrădire a posibilităţilor de negociere ale partenerilor, ameninţările, capcanele deschise prin utilizarea unor expresii de genul „Dacă tot a venit vorba...", „Dacă tot suntem la acest capitol..." etc.;

- *stabilirea aranjamentului* – punctul în care fiecare parte se va considera mulţumită de schimbul reciproc;
- *ratificarea înţelegerii* – încheierea unui acord scris, însoţit de formule politicoase care să exprime respectul mutual al negociatorilor şi deschiderea pentru viitoare colaborări, în beneficiul ambelor părţi.

Cele mai frecvente erori întâlnite într-un proces de negociere se referă la:

- timpul insuficient alocat planificării;
- colectarea unei cantități insuficiente de informații;
- lipsa de flexibilitate;
- neconcordanța cu misiunea şi obiectivele organizației;
- absența empatiei şi interferența egoului;
- răspunsul pripit la cererile celeilalte părți;
- acordarea de concesii în grabă;
- nerăbdarea de a încheia un acord etc.

Deşi multe conflicte sau divergenţe din cadrul organizaţiilor pot fi soluţionate pe baza unor negocieri, există şi situaţii în care unele conflicte mai profunde între manageri şi subordonaţi pot fi soluţionate doar prin abordări radicale.

Chestionar pentru evaluarea aptitudinilor de comunicare
Adaptare după Pierre Casse

Răspundeți rapid şi spontan, cu „da" sau „nu", la următoarele enunțuri, fără să mai reveniți ulterior asupra lor. După ce ați răspuns, comparați răspunsurile date cu grila de evaluare. Fiecare concordanță cu grila de evaluare se notează cu 2 puncte, iar fiecare neconcordanță cu 0 puncte. La final, totalizați punctele obținute şi calculați indicele procentual al aptitudinilor de comunicare după formula: numărul de puncte obținut se împarte la 80 şi rezultatul se înmulţeşte cu 100.

Dacă acest indice este mai mare de 80, atunci dispuneți de reale calități care vă ajută în procesul comunicării şi sunteți un interlocutor agreabil pentru cei din jurul dumneavoastră. Dacă indicele este mai mic de 80, atunci este necesară o analiză a răspunsurilor la fiecare item, iar acolo unde nu există corespondență cu grila de evaluare aveți deja un indicator care să vă ofere informații cu privire la situațiile în care calitatea comunicării ar putea fi ameliorată.

Nr. crt.	Itemii	Da	Nu
1.	Vi se întâmplă deseori să remarcaţi că aveţi mereu dreptate.		
2.	Vă abţineţi să spuneţi lucruri care n-ar face altceva decât să-i ofenseze pe ceilalţi şi să înrăutăţească situaţia.		
3.	Vi se întâmplă des ca interlocutorii dumneavoastră să vă sugereze cuvintele pe care nu le găsiţi atunci când explicaţi ceva.		
4.	Vă surprindeţi că nu mai sunteţi atent la ce se spune atunci când staţi de vorbă cu alţii.		
5.	Vă prefaceţi că-i ascultaţi pe ceilalţi.		
6.	Vi se pare mereu că folosiţi chiar cuvintele pe care doreaţi să le folosiţi.		
7.	Sunteţi câteodată dificil în conversaţie.		
8.	Întâmpinaţi dificultăţi în a vă încrede în alţii.		
9.	Vă admiteţi greşelile atunci când ştiţi că sunt reale.		
10.	Deviaţi discuţia atunci când subiectul acesteia vă atinge sentimentele personale.		
11.	Câteodată vă ascundeţi greşelile faţă de ceilalţi.		
12.	Aveţi impresia că partenerii înţeleg, în general, părerile exprimate de dumneavoastră.		
13.	Vi se întâmplă, într-o discuţie, să vă „îmbufnaţi".		
14.	Aveţi impresia că interlocutorii se prefac că vă ascultă atunci când le vorbiţi.		
15.	Îi cereţi în mod sistematic interlocutorului să vă comunice părerile sale în legătură cu punctele pe care le expuneţi.		
16.	Vi se întâmplă să vă puneţi în situaţia interlocutorului.		
17.	Sunteţi contrariat în momentul în care cineva nu este de acord cu dumneavoastră.		
18.	Acceptaţi cu uşurinţă criticile constructive ale celorlalţi.		
19.	Aveţi, în general, încredere în ceilalţi.		

Nr. crt.	Itemii	Da	Nu
20.	Întâmpinaţi dificultăţi în a face complimente celorlalţi.		
21.	Când staţi de vorbă cu cineva, îl lăsaţi întotdeauna să termine ce are de spus înainte de a reacţiona.		
22.	Când intervine un diferend între dumneavoastră şi altcineva, puteţi discuta fără să vă enervaţi.		
23.	Atunci când vă vorbeşte cineva, ascultaţi cu atenţie ca să înţelegeţi ce vă spune.		
24.	Presupuneţi că interlocutorul este la curent cu ceea ce vreţi să spuneţi, fără să-i explicaţi ce vreţi de fapt să-i spuneţi.		
25.	Vă este câteodată dificil să vă exprimaţi ideile atunci când sunt diferite de cele ale colaboratorilor dumneavoastră.		
26.	Sunteţi conştient că tonul vocii dumneavoastră poate influenţa interlocutorul.		
27.	Vi se întâmplă să vă scuzaţi după ce aţi jignit o persoană.		
28.	Aveţi tendinţa de a nu-i contrazice pe ceilalţi deoarece vă e teamă să nu se enerveze.		
29.	Puneţi în discuţie subiecte care nu-i interesează pe interlocutori.		
30.	Nu puteţi gândi clar atunci când sunteţi enervat.		
31.	Aveţi tendinţa să vorbiţi mai mult decât interlocutorii dumneavoastră.		
32.	Când vi se pune o întrebare care nu vi se pare clară, îi solicitaţi interlocutorului să clarifice ce vrea să spună.		
33.	Aveţi impresia că interlocutorilor le-ar plăcea să fiţi altfel decât în realitate.		
34.	Nu vă simţiţi în largul dumneavoastră atunci când vi se face un compliment.		
35.	Sunteţi conştient de reacţiile pe care le-ar putea avea ceilalţi în legătură cu ceea ce aveţi de spus.		
36.	Vă exprimaţi gândurile, convingerile şi sentimentele în aşa fel încât ceilalţi să vă înţeleagă mai bine.		
37.	Faceţi diferenţa între cuvintele pe care le poate spune cineva şi mesajul ascuns pe care îl poate transmite în acel moment.		
38.	Sunteţi mulţumit de modalitatea în care rezolvaţi diferendele ce pot exista între dumneavoastră şi ceilalţi.		
39.	Atunci când cineva v-a afectat cu ceva, discutaţi imediat cu persoana respectivă.		
40.	Vă este dificil să priviţi lucrurile din punctul de vedere al interlocutorului dumneavoastră.		

Grila de evaluare:

Se acordă 2 puncte pentru:

- răspunsuri cu „da” la întrebările: 2, 6, 9, 12, 15, 16, 18, 19, 21, 22, 23, 26, 27, 29, 32, 35, 36, 37, 38, 39.
- răspunsuri cu „nu” la întrebările: 1, 3, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 17, 20, 24, 25, 28, 30, 31, 33, 34, 40.

Întrebări, exerciţii, teme de lucru

1. Analizaţi calitatea procesului de comunicare din instituţia/organizaţia în care vă desfăşuraţi activitatea.
2. Elaboraţi un scenariu sau prezentaţi o situaţie-tip prin care să demonstraţi modul cum comunicarea informală de la nivelul unei organizaţii poate influenţa semnificativ procesul managerial.
3. În opinia dumneavoastră, care dintre barierele în comunicare au relevanţa cea mai mare în procesul managerial? Argumentaţi răspunsul.
4. Elaboraţi un cadru operaţional sau o suită de acţiuni prin care să urmăriţi ameliorarea şi perfecţionarea procesului de comunicare în instituţia/organizaţia în care vă desfăşuraţi activitatea.

Capitolul 8

Elemente de marketing în serviciile educaţionale

În ultimele decenii, marketingul a devenit o disciplină de sine stătătoare, dar în strânsă relaţie cu managementul. Marketingul reprezintă atât un *concept* (o atitudine economico-socială orientată spre client), cât şi un *proces* (o serie de decizii strategice asupra modalităţii optime de a satisface clientul), iar mediul serviciilor educaţionale actuale impune conducerii oricărei instituţii de profil desfăşurarea unor activităţi de marketing care să determine o poziţie stabilă pe piaţă şi să atragă beneficiarii în funcţie de oferta educaţională (de aceea, managementul marketingului joacă un rol esenţial în obţinerea avantajului competitiv de către orice organizaţie/instituţie care oferă servicii educaţionale).

Conceptul de marketing are la bază următoarele trei principii fundamentale:

- organizația/instituția există pentru a identifica şi a satisface nevoile beneficiarilor săi;
- satisfacerea cerințelor beneficiarilor presupune un efort integrat depus de toate compartimentele/departamentele organizației/instituției;
- organizația/instituția trebuie să-şi focalizeze eforturile spre obținerea succesului pe termen lung.

Prin urmare, conceptul de marketing subliniază importanţa a trei trăsături-cheie ce ar trebui să se afle la baza activităţii oricărei organizaţii/instituţii care se pretinde a fi orientată spre piaţă, respectiv : orientarea spre client ; efortul integrat ; focalizarea scopurilor.

Procesul de marketing implică un ansamblu de activități practice în cadrul cărora se materializează noua orientare a organizației/instituției, respectiv:

- investigarea pieței şi a aşteptărilor beneficiarilor în raport cu serviciile educaționale;
- testarea nivelului de acceptare din partea beneficiarilor a ofertei şi a serviciilor educaționale propuse de organizație/instituție;
- activități promoționale (promovarea ofertei şi a serviciilor educaționale);
- monitorizarea raportului dintre actualitatea ofertei educaționale şi dinamica pieței muncii (spre exemplu, cât de actuale sunt programele de formare şi specializare în raport cu ceea ce aşteaptă sau oferă comunitatea şi piața muncii).

În esenţă, prin marketing se creează *utilitate*, sub mai multe aspecte, legate de *formă*, de *loc*, de *timp*, de *posesie* şi de *informaţie* (mai ales în zilele noastre, în era tehnologiei informaţionale şi telecomunicaţionale, utilitatea legată de informaţie este extrem de importantă).

Se afirmă tot mai frecvent în ultimele decenii că secretul succesului competitiv al organizaţiilor îl constituie implementarea viziunii de marketing care oferă cele mai bune perspective în atingerea misiunii şi obiectivelor. Viziunea de marketing combină adoptarea la scara întregii organizaţii a filosofiei de marketing cu posibilităţile acesteia de a satisface cerinţele beneficiarilor, astfel încât, în funcţie de dinamica pieţei serviciilor educaţionale, să se determine calitatea şi conţinutul ofertei educaţionale.

Viziunea de marketing poate fi exprimată prin următoarele imperative:

- să descoperi aşteptările şi cerințele beneficiarilor şi să le îndeplineşti;
- să elaborezi oferte educaționale care sunt solicitate, în loc să încerci să conservi oferte uzate pe piața serviciilor educaționale;
- să respecți beneficiarii şi să nu devii sclavul propriilor idei şi opinii față de serviciile educaționale oferite de instituția ta;
- să satisfaci aşteptările şi cerințele beneficiarilor în condiții de eficiență şi eficacitate.

Îndeplinirea aşteptărilor şi cerinţelor beneficiarilor presupune o schimbare profundă în mentalitatea conducătorilor, a cadrelor didactice, specialiştilor, a întregului personal al organizaţiilor şi instituţiilor care oferă servicii educaţionale, o nouă atitudine faţă de piaţă, manifestată prin respect şi deschidere faţă de beneficiari. În conducerea şi organizarea activităţii de marketing un rol important îl au intuiţia, imaginaţia, gândirea creatoare, abilităţile de leadership etc. ; toate acestea trebuie să se bazeze şi pe cunoştinţe teoretice şi experienţe practice solide, pe înţelegerea principiilor, metodelor şi tehnicilor de marketing, care să poată fi aplicate cu rezultate optime în condiţiile specifice serviciilor educaţionale.

Marketingul *educaţional* reprezintă o nouă concepţie cu privire la desfăşurarea activităţilor educaţionale, ca expresie a prospectării şi perfecţionării mijloacelor prin care învăţământul poate utiliza posibilităţile sale de integrare şi influenţare a societăţii. În acest domeniu, piaţa este reprezentată de nevoia – manifestă sau latentă, a elevilor şi studenţilor, familiei şi societăţii – de educare a tineretului, concomitent cu înzestrarea lui cu deprinderi şi cunoştinţe utile societăţii moderne. În desfăşurarea relaţiilor de piaţă sunt implicaţi patru agenţi de mediu : instituţia/unitatea de învăţământ, beneficiarii forţei de muncă, posesorii de forţă de muncă şi statul. Instituţia/unitatea de învăţământ întreţine relaţii cu două categorii de clienţi : agenţii economici care sunt beneficiarii forţei calificate de muncă şi elevii şi studenţii ce se pregătesc pentru o profesie.

Particularităţi apar şi în fundamentarea politicii de marketing ; cele mai importante caracteristici apar în politica de marketing, respectiv elaborarea strategiilor şi stabilirea obiectivelor. Politica de marketing educaţional se particularizează prin modul specific de fundamentare, care presupune corelarea tehnicilor de micromarketing[1] cu cele de macromarketing[2] şi participarea diferitelor niveluri decizionale la formularea şi execuţia lor. De asemenea, apar o serie de specificităţi şi în ceea ce priveşte produsul,

1. Micromarketingul are ca punct de referinţă instituţia sau unitatea de învăţământ, activitatea acesteia şi impactul cu piaţa şi mediul economico-social.
2. Macromarketingul are în vedere totalitatea activităţilor şi organizaţiilor ce participă la schimburile de produse şi servicii educaţionale prin care se realizează satisfacerea cerinţelor beneficiarilor ; este marketingul utilizat de societate care se referă la tot ce nu priveşte instituţia sau unitatea de învăţământ (respectiv la multitudinea de aspecte globale ale consumului).

preţul, plasarea (distribuţia), personalul şi promovarea activităţilor educaţionale – cei 5 P care constituie mixul de marketing.

Preţul – în orice sistem social, serviciile educaţionale au un preţ suportat de beneficiari (începând de la cheltuielile uzuale pentru rechizite şcolare, taxe, cheltuieli ale statului etc. şi până la o serie de bariere psihologice pe care beneficiarul trebuie să le depăşească, investind efort intelectual, timp pentru studiu, conformare la rigorile mediului şcolar etc.). În funcţie de interesele beneficiarilor şi de particularităţile sistemului serviciilor educaţionale, variabila preţ ar putea să constituie un element favorabil şi atractiv sau unul descurajator (dar, atenţie, nu întotdeauna un serviciu educaţional ieftin este şi atractiv pentru beneficiari).

Plasarea – urmăreşte posibilitatea de acces a beneficiarilor la serviciul educaţional; în acelaşi timp, plasarea are în vedere siguranţa şi confortul beneficiarilor în instituţiile educaţionale (din această perspectivă, o şcoală situată în centrul unei comunităţi poate avea avantaje şi dezavantaje). De asemenea, nu întotdeauna şcoala plasată cel mai aproape de domiciliul beneficiarului este şi cea mai atractivă şi accesibilă (de exemplu, pentru elevii cu cerinţe speciale care au nevoie de accesibilităţi specifice). Pentru forme superioare de învăţământ, serviciul educaţional poate să fie „plasat" la distanţă şi să se dovedească totuşi extrem de convenabil pentru beneficiari (de exemplu, învăţământul la distanţă şi *e-learning*-ul).

Produsul – urmăreşte, pe de o parte, felul produsului educaţional în funcţie de nivelul de şcolarizare sau treapta de pregătire şi, pe de altă parte, modul de desfăşurare a educaţiei, numărul de discipline sau cursuri, modul cum sunt articulate între ele, dar şi cu ceea ce a parcurs ori urmează să parcurgă beneficiarul. Dacă acceptăm ideea că educaţia oferă modalităţi prin care oamenii pot să-şi rezolve problemele personale, atunci valoarea produsului educaţional este determinată de beneficiar, sensibil la calitatea serviciului oferit şi la utilitatea lui practică (modul în care produsul educaţional satisface cât mai multe aşteptări şi nevoi ale acestuia).

Personalul – constituie elementul care poate susţine calitatea şi valoarea ofertei şi a produselor educaţionale prin maniera de relaţionare, interacţiune şi comunicare între educatori şi beneficiari, prin managementul activităţilor de predare-învăţare şi prin gradul de aderenţă a

cadrelor didactice la cultura şi misiunea instituției/organizației în care îşi desfăşoară activitatea.

Promovarea – are în vedere totalitatea formelor de comunicare şi activitățile desfăşurate de instituții pentru a-i convinge pe beneficiari să acceseze ofertele educaționale ale acestora. Promovarea îi informează şi îi influențează pe beneficiari astfel încât să aleagă o anumită ofertă sau un anumit tip de instituție; dincolo de acest fapt, pentru o alegere rațională, argumentele trebuie să fie susținute de calitatea produsului şi de nivelul profesional al cadrelor didactice.

În concluzie, pentru a crea oferte educaționale atractive, în concordanță cu dorințele şi nevoile beneficiarilor, trebuie să găsim punctul de echilibru între cele cinci componente ale mixului de marketing; fiecare componentă are valoarea şi relevanța sa în strategia de marketing a unei instituții care oferă servicii educaționale, accentuarea rolului unei componente determinând riscul unei poziționări deficitare pe piața serviciilor educaționale (spre exemplu, promovarea unor prețuri scăzute ar putea genera în rândul beneficiarilor sentimentul unei calități scăzute a produsului şi, de aici, o plasare/poziționare mai puțin favorabilă pe piața serviciilor educaționale, chiar dacă personalul didactic are un nivel de pregătire ridicat şi promovarea ofertei este bine realizată; de asemenea, accentuarea calității personalului didactic şi a produsului educațional, chiar în condițiile unei bune promovări, nu va reuşi întotdeauna să justifice prețul şi nu va permite plasarea într-o zonă de piață atractivă şi interesantă pentru beneficiari).

Marketingul educaţional are ca obiectiv elaborarea şi aplicarea strategiilor şi programelor de instrucţie şi educaţie prin evaluarea corectă şi reproiectarea în permanenţă în vederea unei corelări a formării tinerei generaţii cu interesele generale ale societăţii, cu dezvoltarea personalităţii umane. Acest obiectiv se înfăptuieşte prin intermediul funcţiilor esenţiale ale marketingului educaţional : prospectarea cerinţelor sociale, investigarea aspiraţiilor şi opţiunilor individuale, creşterea adaptabilităţii învăţământului la cerinţele societăţii, satisfacerea aspiraţiilor individuale şi educaţionale, evaluarea continuă a sistemului de învăţământ, care asigură organizarea eficientă a satisfacerii cererii pe baza descoperirii nevoilor şi a decalării dinamicii acestora.

Marketingul vizează şi ansamblul de forţe care exercită o influenţă determinantă asupra beneficiarilor, cum ar fi evoluţiile în plan tehnologic, social, economic şi în mod particular concurenţii.

Putem distinge în cadrul marketingului, în funcţie de nivelul de aplicare:

- marketingul *strategic* – vizează activităţile la nivel general: analizarea poziţiei organizaţiei pe piaţă, strategia de poziţionare în raport cu oferta organizaţiilor concurente, lansarea de noi servicii şi oferte educaţionale, câştigarea unor noi nişe pe piaţă prin dezvoltare internă sau atragerea unor noi resurse;
- marketingul *operaţional* – aplică în detaliu strategia de marketing a organizaţiei pentru fiecare categorie de servicii şi oferte adresate potenţialilor beneficiari.

Pentru atingerea scopului propus, în cadrul marketingului serviciilor educaţionale se folosesc şi metode din sectorul comercial: stabilirea unor obiective măsurabile, cercetare de piaţă, dezvoltare de servicii şi oferte educaţionale care corespund aşteptărilor reale, crearea cererii pentru acestea prin acţiuni promoţionale, construirea unor reţele de distribuţie a serviciilor şi ofertelor etc. Diferenţele dintre marketingul comercial şi cel educaţional constau nu atât în metodele pe care le utilizează, cât în componentele şi obiectivele lor. Astfel, marketingul *serviciilor educaţionale* reprezintă un concept mai complex şi, uneori, ineficient comparativ cu varianta comercială, din cauză că urmăreşte să influenţeze ideile, opiniile, atitudinile şi comportamentul uman (spre exemplu, alegerea unei anumite instituţii de învăţământ, parcurgerea unui program de educaţie pentru adulţi, alegerea unei discipline dintr-un pachet de opţionale etc.); marketingul *comercial* încearcă să dirijeze modelele obişnuite de gândire şi comportament într-o anumită direcţie, convingându-i pe consumatori că un anumit produs este de o calitate superioară, şi nu că trebuie să utilizeze acel produs în mod obişnuit. Altfel spus, marketingul serviciilor educaţionale pune accent în mod deosebit pe idei „produse" şi acţiuni intangibile, pe când marketingul comercial se focalizează pe produse şi servicii tangibile.

O abordare sintetică a marketingului serviciilor educaţionale poate fi observată în tabelul următor:

Programe / Beneficiari		Programe/servicii/oferte educaţionale	
		Vechi	Noi
Pieţe şi grupuri-ţintă	Vechi	„Conservare”	„Reformare”
	Noi	„Conformare”	„Transformare”

În funcţie de tipul de programe, oferte sau servicii adresate unor beneficiari mai vechi sau mai noi, se pot identifica patru situaţii. În fiecare caz se poate elabora o strategie de marketing care să favorizeze un grad optim al cererii pieţei în raport cu oferta, dar în condiţiile de „reformare” şi „transformare”, prin promovarea unor categorii noi de programe şi servicii, strategia de marketing va fi elaborată ţinând cont în principal de *particularităţile populaţiei-ţintă* şi de *impactul noilor servicii în rândul beneficiarilor*.

Punctul de plecare al marketingului serviciilor educaţionale este reprezentat de cercetarea minuţioasă a grupului-ţintă, care are în vedere structura socială şi demografică, situaţia economică, nivelul de educaţie şi instruire, trăsăturile psihosociale (atitudini, motivaţii, interese, valori, comportamente) şi nevoile membrilor comunităţii respective. Orice campanie de marketing trebuie să ia în considerare aceşti factori şi să fie compatibilă cu tradiţiile culturale şi religioase ale potenţialilor beneficiari. Cercetarea de piaţă este crucială, nu numai în faza de planificare, ci şi în cea de implementare ; cei care efectuează cercetarea trebuie să fie permanent la curent cu schimbările nevoilor potenţialilor beneficiari.

Procesul de marketing din serviciile educaţionale include:

- analiza produselor şi serviciilor organizaţiei şcolare (analiza ofertei educaţionale a instituţiei şcolare);
- definirea şi armonizarea nevoilor şi cerinţelor beneficiarilor (elevi, părinţi, membrii comunităţii);
- abordările promoţionale (analiza metodelor de promovare a ofertei educaţionale);
- monitorizarea şi evaluarea, pe de o parte, a produselor şi serviciilor oferite şi, pe de altă parte, a procesului de marketing.

Sistemul informaţional de marketing a apărut ca urmare a eficientizării programelor de marketing, mai ales în ceea ce priveşte etapele de analiză, planificare, implementare, monitorizare şi evaluare, şi pentru a urmări evoluţia şi tendinţele/aşteptările grupurilor-ţintă. Cei care adună informaţiile trebuie să ţină seama de ceea ce au nevoie ofertanţii de programe şi servicii educaţionale, dar şi de ceea ce vor să primească beneficiarii. Astfel se realizează un sistem informaţional cu înregistrări interne şi externe, conform schemei următoare:

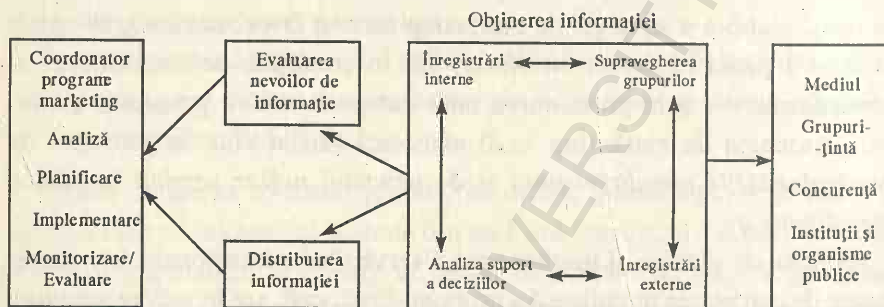


Fig. 9. *Sistemul informaţional al serviciilor de marketing*

Oferta şi produsele din cadrul serviciilor educaţionale care fac obiectul unor campanii de marketing pot fi făcute cunoscute/oferite potenţialilor beneficiari pe următoarele canale: postere publicitare, pliante, târguri de oferte, campanii în şcoli, televiziune, radio, ziare, reviste etc. Canalele de comunicare selectate trebuie să fie cele care intră în contact în mod regulat cu audienţa, care au credibilitate şi în cazul cărora difuzarea se face la ore accesibile pentru toate categoriile de potenţiali beneficiari. Cu toată importanţa mass-media şi cu tot rolul lor în marketingul educaţional, contactele interpersonale şi serviciile asociate cu acestea rămân indispensabile. Mass-media pot stârni interesul, dar consultanţa personală, motivaţiile furnizate de promotori sau părerea unui specialist sunt cele care atrag o atitudine pozitivă şi care contribuie în mod esenţial la acceptarea serviciului sau produsului respectiv. Comunicarea personală întăreşte orice alt canal şi este de primă importanţă oriunde mass-media nu reuşesc să trezească interesul publicului sau nu au suficientă putere de convingere.

Întrebări, exerciţii, teme de lucru

1. Elaboraţi şi prezentaţi un plan de marketing pentru o instituţie care oferă servicii educaţionale, prin care să promovaţi o nouă ofertă educaţională.
2. Mixul de marketing... Concretizare la instituţia dumneavoastră.
3. Care sunt diferenţele majore dintre marketingul serviciilor educaţionale şi marketingul comercial?

Bibliografie

Alécian, S., Foucher, D. (1996), *Guide du management dans le service public*, Collection Service Public, Les Editions d'Organisation, Paris.

Allaire, Y. (1998), *Management strategic*, Editura Economică, Bucureşti.

Atkinson, N.J. (1990), *The Management Profile : Assesor's Manual*, Texas A&M University.

Bennis, W., Nanus, B. (2000), *Liderii : strategii pentru preluarea conducerii*, Business Tech International Press, Bucureşti.

Broome, A.K. (1992), *Managing Change*, Macmillan Houndmills.

Burke, R. (1993), *Project Management Planning and Control*, Wiley, New York.

Burton, C., Michael, N. (1996), *A Practical Guide to Project Management*, Kogan Page, Londra.

Bush, T., West-Burnham, J. (1994), *The Principles of Educational Management*, EMDU, Longman, University of Leicester.

Carnall, C.A. (1990), *Managing Change in Organisations*, Prentice Hall, New York.

Cândea, D., Cândea, R. (1996), *Comunicarea managerială. Concepte – deprinderi – strategie*, Editura Expert, Bucureşti.

Cândea, D., Cândea, R. (1998), *Comunicarea managerială aplicată*, Editura Expert, Bucureşti.

Cole, G.A. (1990), *Management : Theory and Practice*, ed. a 3-a, D.P. Publications Ltd., Londra.

Cole, G.A. (1993), *Personnel Management : Theory and Practice*, D.P. Publications Ltd., Londra.

Coltrin, S.A., Jauch, L.R., Bedeian, A.G. (1989), *Management : Study Guide*, ed. a 2-a, The Dryen Press, Chicago.

Cranford, M., Kydd, L., Parker S. (1994), *Educational Management in Action*, PCP, Liverpool.

Czinkota, M.R., Dickson, P.R. (2000), *Marketing : Best Practices*, Driden Press, Fort Worth.

Daft, R. (1992), *Organizational Theory and Design*, West Publishing Company, St. Paul MN.

Daigne, J.F. (1991), *Management en période de crise. Aspects stratégiques, financiers et sociaux*, Les Editions d'Organisation, Paris.

Dale, L.A., Gale, William Jr. (1991), *Managerial Communication*, Homewood, Illinois.

Day, C., Johnston, D., Whittaker, P. (1985), *Managing Primary Schools*, Harper Education Series, Londra.

Drucker, P.F. (1993), *Inovaţia şi sistemul antreprenorial*, Editura Enciclopedică, Bucureşti.

Duke, D. (1987), *School Leadership and Instructional Improvement*, Random House, New York.

Duncan, J.W. (1983), *Management – Progressive Responsibility in Administration*, ed. a 7-a, Random House Business Division, New York.

Dunham, J. (1985), *Developing Effective School Management*, Routledge, Londra.

Earlandson, D.A., Atkinson, N.J., Allen, S. (1990), *The Management Profile : A Handbook for the Development of Managing Skills*, Texas A&M University, College of Education.

Eichel, E., Bender, H.E. (1986), *Performance Appraisal : A Study of Current Techniques*, American Management Association, New York.

Elsner, D., Poster, C. (1996), *Educational Management Today*, PCP, Londra.

Everard, K.B., Morris, G. (1996), *Effective school management*, ed. a 3-a, Paul Chapman, Londra.

Ginsberg, L. (1988), *New Management in Human Services*, NASW Press, Silver Spring, Maryland.

Graber, D.A. (1995), *Public Sector Communication : How Organisations Manage Information*, Congressional Quarterly Inc., Washington DC.

Hall, V., Oldroyd, D. (1990), *Management Self-Development – Secondary*, National Centre for Educational Management and Policy, Bristol.

Hackman, R., Oldham G., „Development of the Job Diagnostic Survey", *Journal of Applied Psychology*, vol. 60/1975, pp. 159-170, American Psychological Association, Washington DC.

Handy, C., Aitken, R. (1986), *Understanding Schools as Organisations*, Penguin, Harmindsworth.

Hersey, P., Blanchard, K.H. (1988), *Management of Organizational Behaviour : Utilizing Human Resources*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.

Hickman, C.R., Silva, M.A. (1984), *Creating Excellence – Managing Corporate Culture, Strategy and Change in the New Age*, New American Library, New York.

Hopkins, D., Ainscow, M., West, M. (1994), *School Improvement in an Era of Change*, Cassell, Londra.

Huse, E.F., Cummings, T.G. (1985), *Organizational development*, West, St. Paul, Minnesota.

Iosifescu, Ş. (2000a), *Elemente de management strategic şi proiectare*, Editura Corint, Bucureşti.

Iosifescu, Ş. (coord.) (2000b), *Manual de management educaţional pentru directorii de unităţi şcolare*, Editura ProGnosis, Bucureşti.

Iucu, R.B. (2000), *Managementul şi gestiunea clasei de elevi. Fundamente teoretice şi metodologice*, Editura Polirom, Iaşi.

Johns, G. (1998), *Comportament organizaţional*, Editura Economică, Bucureşti.

Johnson, D.W., Johnson, F.P. (1991), *Joining Together : Group Theory and Group Skills*, Prentice Hall, New Jersey.

Joiţa, E. (2000), *Management educaţional*, Editura Polirom, Iaşi.

Keys, R.P., Ginsberg, H.L. (ed.) (1988), *New Management in Human Services*, National Association of Social Workers, Inc., Silver Spring.

Kemp, R., Nathan, M. (1990), *Middle Management in Schools*, Blackwell Education, Oxford.

Kerrf, S., Jermier, J.M., „Substitutes for Leadership : Their Meaning and Measurement", *Organizational Behavior and Human Performance*, decembrie 1988.

Kinard, J. (1988), *Management*, D.C. Healt & Co., Lexington.

Kirkpatrick, D.L. (1985), *How to Manage Change Effectively*, Jossey-Bass, San Francisco.

Klingner, D.E, Nalbandian, J. (1993), *Public Personnel Management : Context and Strategies*, Prentice Hall, New Jersey.

Kotler, P. (1982), *Marketing for Nonprofit Organizations*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.

Kotler, Ph. (1997), *Managementul marketingului*, Editura Teora, Bucureşti.

Kotter, J.P., Schlesinger, L.A., „Choosing Strategies for Change", *Harvard Business Review*, martie-aprilie 1979.

Kotter, J.P. (1982), *The General Managers*, Free Press, New York.

Lewis, J.A., Lewis, M.D., Souflee, F. (1991), *Management of Human Service Programs*, Brooks/Cole, Pacific Grove, California.

Likert, R. (1967), *The Human Organization : Its Management and Value*, McGraw-Hill, New York.

Lilienthal, D.E. (1967), *Management : A Humanist Art*, Columbia University Press, New York.

Lock, D. (1990), *Handbook of Quality Management*, Gower Publishing Company, Hampshire.

Maddux, R.B. (1990), *Team Building : An Exercise in Leadership*, Kogan Page, Londra.

Mali, P. (1981), *Management Handbook, Operating Guidelines, Techniques and Practices*, John Wiley & Sons, New York.

Mintzberg, H. (1980), *The Nature of Managerial Work*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.

Morgan, G. (1986), *Images of the Organization*, Sage Publications, Newbury Park.

Morrison, E. (1994), *Leadership Skills : Developing Volunteers for Organizational Success*, Fisher Books, Tucson, Arizona.

Naicker, S.M. (1995), „The Politics of Special Education and Mainstreaming", în *Perspectives in Education, Systems in Transition*, tom 16, pp. 162-167.

Nicolescu, O. (coord.) (1992), *Management*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Nicolescu, O. (coord.) (1993), *Ghidul managerului eficient*, vol. I-II, Editura Tehnică, Bucureşti.

Nica, P. (2000), *Managementul calităţii şi ierarhizarea universităţilor româneşti*, Editura Paideia, Bucureşti.

Nica, P., Prodan, A., Iftimescu, A. (2001), *Management*, Editura Sedcom Libris, Iaşi.

Peel, M. (1994), *Introducere în management*, Editura Alternative, Bucureşti.

Peck, B.T., Ramsay, H. (1994), *The Training of School Directors for the European Dimension*, vol. I, *Managing School in Europe*, University of Strathclyde, Glasgow.

Peters, T.H., Austin, N. (1986), *A Passion for Excellence : The Leadership Difference*, Warner Books, New York.

Pfeffer, J. (1981), *Power in Organizations*, Pitman Books, Boston.

Pynes, J.E. (1997), *Human Resources Management for Public and Non-Profit Organizations*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.

Rainey, H.G. (1997), *Understanding and Managing Public Organizations*, Jossey--Bass Publishers, San Francisco.

Reid, K., Hopkins, D., Holly, P. (1987), *Towards the Effective Schools*, Basil Blackwell, Oxford.

Sammosons, P. (1994), „Findings from School Effectiveness Research : Some Implications for Improving the Quality of Schools", în P. Ribbins, E. Burridge, *Improving Education*, Readwood Books, Trowbridge, Wilthshire.

Sammosons, P., Hillman, J., Mortimore, P. (1995), *Key Characteristics of Effective Schools*, Institute of Education, University of London.

Schein, R.C. (1985), *Organizational Culture and Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco.

Skilbeck, M. (1984), *School-Based Curriculum Development*, Harper and Row, Londra.

Stoll, L., Fink, D. (1996), *Changing Our Schools*, Open University Press, Buckingham.

Swiss, J.E. (1991), *Public Management Systems*, Prentice Hall, New Jersey.

Tabachiu, A., Moraru, I. (1997), *Tratat de psihologie managerială*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Tannenbaum, R., Schmidt, W.H., „How to Choose a Leadership Pattern", în *Harvard Business Review*, mai-iunie 1983.

Thompson, A.A. Jr. (1993), *Strategic Management*, Richard D. Irwin Inc., Illinois.

Valérien, J. (1991), *La gestion administrative et pédagogique des écoles. Guide pour les directeurs et directrices d'école*, UNESCO, Alpha Editions, Tunis.

Vlăsceanu, M. (1993), *Psihosociologia organizaţiilor şi a conducerii*, Editura Paideia, Bucureşti.

Wallace, M. (1991), *School-Centred Management Training*, Paul Chapman Educational Publishing, Portsmouth.

Wanous, J.P. (1988), *Organizational Entry : Recruitment, Selection and Socialization of Newcomers*, Addison-Wesley Publishing.

Waterman, P. (1982), *In Search of Excellence*, Warner Book, New York.

Weill, M. (1992), *Le management stratégique*, Armand Colin, Paris.

Young, T. (1996), *The Handbook of Project Management*, Kogan Page, Londra.

*** *Dezvoltarea practicilor incluzive în şcoli. Ghid managerial* (1999), UNICEF şi Ministerul Educaţiei Naţionale, Bucureşti.

*** *Management educaţional* (2003), Institutul Român de Management Educaţional, Editura CDRMO, Iaşi, vol I-II.

*** *Principals for Our Changing Schools : Knowledge and Skill Base* (1993), National Policy Board for Educational Administration A&M, Texas, University of Utah, Bowling Green University, Ohio.

*** www.1educat.ro/resurse/resurse.

Index tematic

COLLEGIUM. Ştiinţele educaţiei

au apărut:

Gabriel Albu – *Introducere într-o pedagogie a libertăţii. Despre libertatea copilului şi autoritatea adultului*
Liviu Antonesei – *Paideia. Fundamentele culturale ale educaţiei*
Liviu Antonesei, Dr. Yehia A.I. Abdel-Aal, Mohamed R. El-Tahlawi, Dr. Nabila T. Hassan – *Managementul universitar. De la viziunea conducerii la misiunea de succes*
Carmen Creţu – *Psihopedagogia succesului*
Constantin Cucoş – *Istoria pedagogiei. Idei şi doctrine fundamentale*
Geneviève Meyer – *De ce şi cum evaluăm*
Adrian Miroiu (coord.), Vladimir Pasti, Cornel Codiţă, Gabriel Ivan, Mihaela Miroiu – *Învăţământul românesc azi*
J.M. Monteil – *Educaţie şi formare. Perspective psihosociale*
André de Péretti, Jean-André Legrand, Jean Boniface – *Tehnici de comunicare*
Elena Joiţa – *Management educaţional*
Horst Schaub, Karl G. Zenke – *Dicţionar de pedagogie*
Jean Voegler (coord.) – *Evaluarea în învăţământul preuniversitar*
Lavinia Bârlogeanu – *Psihopedagogia artei. Educaţia estetică*
Ioan Cerghit, Ioan Neacşu, Ion Negreţ-Dobridor, Ion-Ovidiu Pânişoară – *Prelegeri pedagogice*
Liviu Antonesei – *O introducere în pedagogie. Dimensiunile axiologice şi transdisciplinare ale educaţiei*
Gabriel Albu – *În căutarea educaţiei autentice*
Emil Păun, Romiţă Iucu (coord.) – *Educaţia preşcolară în România*
Viorel Ionel – *Pedagogia situaţiilor educative*
Constantin Cucoş – *Pedagogie* (ediţie revăzută şi adăugită)
Elena Joiţa – *Educaţia cognitivă. Fundamente. Metodologie*
Mariana Momanu – *Introducere în teoria educaţiei*
Ion-Ovidiu Pânişoară – *Comunicarea eficientă. Metode de interacţiune educaţională*
Adrian Neculau – *Educaţia adulţilor. Experienţe româneşti*
Ion-Ovidiu Pânişoară – *Comunicarea eficientă* (ediţia a II-a revăzută şi adăugită)

Ion Negreţ-Dobridor, Ion-Ovidiu Pânişoară – *Ştiinţa învăţării. De la teorie la practică*
Ioan Cerghit – *Metode de învăţământ* (ediţia a IV-a revăzută şi adăugită)
Romiţă B. Iucu – *Managementul clasei de elevi. Aplicaţii pentru gestionarea situaţiilor de criză educaţională*
Ion-Ovidiu Pânişoară – *Comunicarea eficientă* (ediţia a III-a revăzută şi adăugită)
Alois Gherguţ – *Psihopedagogia persoanelor cu cerinţe speciale. Strategii diferenţiate şi incluzive în educaţie* (ediţia a II-a revăzută şi adăugită)
Alois Gherguţ – *Management general şi strategic în educaţie. Ghid practic*

în pregătire:

Dorel Ungureanu, Simona Sava, Ramona Paloş (coord.) – *Educaţia adulţilor*
Constantin Cucoş – *Teoria şi metodologia evaluării*

www.polirom.ro

Redactor: Giuliano Sfichi
Coperta: Radu Răileanu
Tehnoredactor: Constantin Mihăescu

Bun de tipar: februarie 2007. Apărut: 2007
Editura Polirom, B-dul Carol I nr. 4 • P.O. Box 266
700506, Iaşi, Tel. & Fax (0232) 21.41.00; (0232) 21.41.11;
(0232) 21.74.40 (difuzare); E-mail: office@polirom.ro
Bucureşti, B-dul I.C. Brătianu nr. 6, et. 7, ap. 33,
O.P. 37 • P.O. Box 1-728, 030174
Tel.: (021) 313.89.78; E-mail: office.bucuresti@polirom.ro

Tiparul executat la S.C. Tipo-Lidana S.R.L.
Calea Unirii nr. 35, Suceava
Tel.: 0230/517.518; Fax: 0330/401.062
E-mail: office@tipolidana.ro; www.tipolidana.ro

Ştiinţele educaţiei

Alois Gherguţ

MANAGEMENT general şi strategic ÎN EDUCAŢIE

Ghid practic

Contextul actual al descentralizării, prin redistribuirea responsabilităţilor, a autorităţii decizionale, a răspunderii publice şi a resurselor de la nivelul central către nivelul local, presupune o nouă abordare a managementului în instituţiile şi organizaţiile care oferă servicii educaţionale, adică un nou tip de manager. *Management general şi strategic în educaţie* constituie un real suport atât pentru managerii instituţiilor şcolare şi ai altor structuri implicate în activităţi educaţionale, cât şi pentru cadrele didactice, părinţi, studenţi etc. Lucrarea are o dimensiune practică semnificativă şi satisface nevoia de informaţie actualizată în domeniul managementului educaţional, conţinând sugestii şi exemple pentru activităţile din instituţiile de profil. Persoanelor antrenate în activitatea serviciilor educaţionale li se furnizează astfel nu doar un sprijin teoretic, ci şi un ghid practic de acţiune.

Funcţiile managementului în serviciile educaţionale • Aspecte privind managementul strategic în serviciile educaţionale • Eficacitate şi eficienţă în managementul educaţional • Managementul schimbării în serviciile educaţionale • Managementul calităţii şi controlul calităţii totale în serviciile educaţionale • Elemente de marketing în serviciile educaţionale

Collegium

ISBN 978-973-46-0586-6



Editura POLIROM
www.polirom.ro